

RITA CERSOSIMO¹, NORA GATTIGLIA¹, GIULIA LOMBARDI¹

“Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*”: un percorso didattico di avvicinamento alla Linguistica per le scuole secondarie di secondo grado²

Abstract

Faced with a fast, uncertain information landscape, the (meta)linguistically inexperienced user of social networks may struggle to recognize *fake news* and their manipulative discursive strategies. This can forestall critical thinking and responsible agency, something that could be improved by greater linguistic awareness. This contribution describes the structure and outcomes of a PCTO workshop with secondary school students, aiming at developing textual analysis skills. Beginning with an investigation of students' perception of Linguistics, each lesson included activities checking on the students' metalinguistic skills; an introduction to the discursive strategies found in *fake news* (amalgams, fallacies, pathemic effects, implicitness...); and cooperative learning-based group activities on the analysis of *fake news* and the design of effective communication. At the end of the workshop, the students reflected on how their ability to discriminate between true and false news has changed as well as their new perspective over language and Linguistics, confirming their perceived need of greater metalinguistic awareness.

1. *Introduzione*

Il rafforzamento del legame tra il mondo della ricerca e quello della realtà extra-universitaria – e, in particolare, quello della scuola pubblica (Schwarze 2017) – assume oggi la forma e la rilevanza di un aprirsi dei saperi universitari alla società e ai suoi bisogni (Berruto 2021; Calaresi 2021). Un rafforzamento che sembra ancora più urgente per le discipline umanistiche, in particolare per la Linguistica. Tuttavia, secondo quanto rilevato dalle ultime ricerche sul campo³ né studenti né insegnanti sono del tutto consapevoli dei compiti del linguista e delle possibili applicazioni della ricerca linguistica alla vita di tutti i giorni (Masini & Grandi 2017; Facchetti & Nitti 2021).

Eppure, in linea con quanto affermato dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL), che risalgono al 1975 ma restano ancor oggi attuali,

¹ Università di Genova.

² Il capitolo 1 è stato scritto da Giulia Lombardi; il Capitolo 2 da Giulia Lombardi e Nora Gattiglia; il Capitolo 3 da Nora Gattiglia; i Capitoli 4, 5 e 6 da Rita Cersosimo.

³ Pensiamo in particolare a quanto emerso nel corso del LIII convegno della Società di Linguistica Italiana “Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni” (2019).

“Lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento⁴ delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.” (VII, 2)

Sulla scia, dunque, della Linguistica democratica (De Mauro 2018) e di alcune sue ramificazioni recenti (Zouogbo 2022), abbiamo voluto considerare le competenze linguistiche e metalinguistiche come uno strumento cardine per lo sviluppo dell’autonomia e del pensiero critico volte all’analisi e alla trasformazione del modo in cui abitiamo il mondo. La consapevolezza che le forze che agiscono nel campo sociale si articolano essenzialmente attraverso dinamiche discorsive che strutturano identità e relazioni, di solidarietà come di oppressione, conduce quindi a considerare come terreno fertile per un primo approccio alla Linguistica i luoghi del dibattito pubblico e della conversazione quotidiana, tra media tradizionali e nuovi media.

In questo articolo, illustriamo uno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO) del dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell’Università di Genova, proposto agli studenti della scuola secondaria di secondo grado con l’obiettivo di divulgare i metodi di ricerca e di analisi tipici della Linguistica. Nel contesto dei PCTO, infatti, gli studenti possono acquisire, sperimentare o potenziare “le competenze tipiche dell’indirizzo di studi prescelto e le competenze trasversali, per un consapevole orientamento al mondo del lavoro e/o alla prosecuzione degli studi nella formazione superiore” (Linee Guida Miur 2018).

Il presupposto del PCTO era, quindi, portare all’attenzione degli studenti una delle possibili applicazioni della Linguistica, all’intreccio tra Analisi del Discorso e Pragmatica, e farlo lavorando su una tipologia testuale di particolare frequenza e rilevanza nel e per la costruzione dell’opinione: le *fake news*.

La capacità di affrontare criticamente un testo è una competenza poco presente tra gli italiani di qualsiasi generazione. Gli studenti superiori non fanno eccezione, dimostrandosi il gruppo con minori competenze di comprensione testuale nell’Unione Europa secondo l’ultimo rilevamento dell’OCSE (Schleicher 2019). Le *fake news* sembrano poter richiedere un ulteriore sforzo in questo senso per la loro complessità semiotica, per le numerose strategie retoriche che vengono utilizzate e per un approccio non sempre sufficientemente attento degli utenti a fronte di una loro pervasività negli ambiti della socialità e dell’informazione⁵. Secondo lo studio condotto nel 2022

⁴ Gli autori parlano qui di “addestramento” come di una componente di un processo più ampio di “educazione” o “formazione”. Per un approfondimento terminologico, cfr. Cambi *et al.* (2017).

⁵ La rilevanza del tema per le istituzioni è attestata dai numerosi strumenti creati allo scopo negli ultimi anni: nel 2017, per esempio, la Presidente della Camera Boldrini in accordo con il MIUR ha presentato un Decalogo Anti-Bufale che si è poi concretizzato nella campagna di sensibilizzazione e “Cassetta degli Attrezzi” denominata BastaBufale. Anche il Ministero dell’Istruzione svizzero ha promosso una campagna di sensibilizzazione su Fake News e manipolazione all’interno della piattaforma nazionale *Giovani e Media*.

Anche alcuni media e organizzazioni sono intervenuti in questo senso: ricordiamo le attività proposte da La Stampa per gli studenti della scuola superiore all’interno del portale E20 dedicato alla falsa

dall’Ipsos per l’Italian Digital Media Observatory (Ipsos-Idmo) dal titolo *Media e Fake News*⁶, l’80% dei giovani italiani ritiene di saper riconoscere le *fake news*; a questa notizia apparentemente rassicurante si oppongono però due ulteriori risultati: il 60% degli italiani pensa che una notizia sia più affidabile quando condivisa da tante persone (una percentuale più alta tra i più giovani e i meno scolarizzati) e il 55% ritiene che questa sia più affidabile se condivisa da un amico molto attivo sui social.

Ciò che può rendere vulnerabili di fronte alle *fake news* è la loro circolazione prevalente su canali di informazione mediale e social network all’interno dei quali costruiamo la nostra “comunità di pratica digitale” (Riva 2018); tendiamo a supportare e condividere in maniera per lo più acritica tutti i contenuti che la comunità fa circolare allo scopo di rinforzare il legame tra gli utenti, sia perché abbiamo stima dei membri più influenti della comunità sia, viceversa, perché non vogliamo perdere la stima di tutti gli altri membri. Se qualcuno di esterno alla comunità di pratica attacca la credenza diffusa all’interno del gruppo, tendiamo a sentirci personalmente minacciati e reagiamo con ancora maggiore chiusura. Al di fuori della comunità a cui ci si è affiliati, tuttavia, si possono costruire comunità di pratiche che esulino da queste dinamiche gruppal⁷, con lo scopo didattico di sviluppare competenze metalinguistiche per accostarsi criticamente all’informazione.

Le competenze metalinguistiche consentirebbero di mettere in atto strategie efficaci per verificare la veridicità del contenuto di testi, immagini e video condivisi sul web. In questa direzione va l’esperienza didattica condotta da Paola Pietrandrea presso l’Università di Tours dal 2016 al 2018 e di Lille dal 2018 al 2019 (Pietrandrea 2020): nell’arco di tre anni, la docente ha integrato nel suo corso di analisi del discorso digitale diversi riferimenti ai meccanismi linguistici che sono in gioco nella manipolazione discorsiva, con l’intento di fornire agli studenti i mezzi per riconoscerli e contrastarli, e di promuovere una maggior democratizzazione del dibattito pubblico online.

2. Definizione di fake news

Secondo la definizione dell’Enciclopedia Treccani⁸, l’espressione “*fake news*” designa un’informazione in parte o del tutto non corrispondente al vero, divulgata intenzionalmente o inintenzionalmente attraverso il Web, i media o le tecnologie digitali di

informazione, i seminari dal titolo *Appuntamento con i Digital Media* realizzati da Tim per l’Idmo e il corso e i video realizzati dall’Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) sulla disinformazione. Nessuno di questi materiali, tuttavia, mira a sviluppare competenze specifiche per l’analisi linguistica delle *fake news*.

⁶ Cfr. https://www.idmo.it/wp-content/uploads/2022/03/PRESENTAZIONE-IPSOS-24-MARZO_PUBBLICO.pdf

⁷ Questo tipo di conformismo potrebbe, però, essere positivo laddove la persona decidesse di smontare la *fake news*: i commenti in questa direzione hanno un effetto maggiore sulla propensione a condividere una falsa informazione (Colliander, 2019).

⁸ <https://www.treccani.it/enciclopedia/fake-news/>.

comunicazione, e caratterizzata da un'apparente plausibilità, quest'ultima alimentata da un sistema distorto di aspettative dell'opinione pubblica e da un'amplificazione dei pregiudizi che ne sono alla base, ciò che ne agevola la condivisione e la diffusione pur in assenza di una verifica delle fonti.

Si evincono quindi alcune caratteristiche chiave del concetto: (a) la notizia può contenere elementi di verità, e quindi essere anche solo parzialmente falsa; (b) la sua diffusione attraverso Internet ne aumenta il carattere capillare; (c) è caratterizzata dalla "plausibilità", ossia da una logica interna che sembra corrispondere alle strutture del reale, perlomeno (d) secondo le aspettative dell'utenza, aspettative che sono però già "distorte", e quindi predisposte ad accogliere determinate rappresentazioni sociali, senza che (e) la loro veridicità venga controllata.

Il nostro uso dell'espressione "fake news" prende tuttavia le distanze da un aspetto che rientra nella definizione della Treccani, ossia (f) la natura anche inconsapevole della produzione (e non già della condivisione⁹) della *fake news*. Abbiamo quindi considerato come caratteristica della notizia "fake" la sua intenzionale fabbricazione: "fake" non è "false" – non si tratta, cioè, di creare una notizia involontariamente erronea, cosa che può capitare anche ai professionisti dell'informazione (che provvedono però prontamente a rettificarla); il termine implica, al contrario, una volontaria manipolazione del dato, una costruzione dell'informazione in modo che sembri, artatamente, "plausibile".

Abbiamo quindi deciso di utilizzare l'espressione "fake news" per designare non solo notizie palesemente false, ma anche comunicazioni costruite attorno a un nucleo di "verità" che viene però deformato e reso credibile attraverso procedimenti discorsivi di tipo diverso, come analisi di dati autentici ma parziali o decontestualizzati e argomentazioni fallaci, sostenute talvolta da effetti patemici. In questo senso, attribuiamo molti degli attributi della "post-verità" all'espressione "fake news": laddove la retorica sovrverte la "verità", il *pathos* può consolidare l'opinione più dei fatti comprovati e reali (Diamanti & Lazar 2018; Garand *et al.* 2014), e l'approssimazione può pesare più dei dati incontrovertibili¹⁰.

Tuttavia, le *fake news* sono caratterizzate da alcune spie linguistiche che ci possono aiutare a identificarle. Abbiamo quindi deciso di concentrarci su quelle notizie che facevano uso di strategie retoriche non trasparenti e/o che sollecitano il coinvolgimento o la complicità del lettore. Nel primo caso, abbiamo a che fare, tra altri procedimenti discorsivi, con un abbondante ricorso a fallacie argomentative (come i paralogismi, l'argomento del piano inclinato, l'impiego abusivo dell'argomento di autorità e dell'*argumentum ad populum*); nel secondo, troviamo *frames* costruiti *ad hoc*, come gli schemi narrativi che presuppongono sempre una distinzione netta tra personaggi positivi e negativi, il che incanala l'adesione da parte dei

⁹ Pur appartenendo a una logica e a una casistica diversa da quella della produzione di una *fake news*, la diffusione di informazioni false contribuisce a sostanziarne lo statuto di veridicità: l'esposizione ripetuta a una stessa informazione contribuirebbe difatti a facilitare l'adesione al suo contenuto (Dechêne *et al.*, 2010).

¹⁰ Cfr. <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/viviamo-nellepoca-della-postverit%C3%A0/1192>.

lettori (Lokar *et al.* 2018); e il ricorso all’implicita a rinforzo della persuasività (Lombardi Vallauri 2018). La presenza dell’implicito sollecita un intervento maggiore nella negoziazione del significato da parte dell’interlocutore (nel nostro caso, il pubblico che riceve le *fake news*). Questo maggior coinvolgimento contribuisce a creare complicità con l’enunciatore e con il suo enunciato (Sini 2017). In tal modo, l’interlocutore, chiamato a riempire i non-detti (come avviene con le presupposizioni) o gli aspetti pre-costruiti (Paveau 2017) del ragionamento, è condotto a identificarsi maggiormente con il contenuto (presunto) dell’enunciato, che non viene così vagliato criticamente.

3. *Obiettivi didattici*

All’interno di un più generale obiettivo legato all’avvicinamento alla Linguistica, gli obiettivi sottordinati della proposta didattica del PCTO “Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*” erano permettere agli studenti di riconoscere e riconoscersi delle competenze metalinguistiche (portando così alla luce il o la “linguista che è in ognuno di noi”, anche *se in nuce*); conoscere e applicare gli strumenti dell’analisi linguistica allo smascheramento delle *fake news* e alla costruzione di un’informazione trasparente; e coltivare l’immagine di un possibile ruolo attivo della ricerca linguistica nell’educazione e nella trasformazione della società.

All’interno dei PCTO proposti dal Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell’Università di Genova, il percorso laboratoriale “Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*” illustra fin dal titolo le sue premesse e i suoi obiettivi. Le competenze metalinguistiche vengono presentate come una modalità di relazione al testo che tutti noi mettiamo in atto, più o meno consapevolmente, nella quotidianità; il laboratorio intende quindi portare alla luce le conoscenze già presenti tra gli studenti e introdurre i partecipanti a un sapere (meta)linguistico esplicito, che veda nelle *fake news* un intreccio di contenuti e di strategie discorsive selezionate dall’enunciatore. Un terreno, quindi, dove esercitarsi su materiale autentico e rilevante per capire in che modo la Linguistica, disciplina poco conosciuta dagli studenti delle scuole superiori, rappresenti un sapere universale in una doppia accezione: nella sua potenza interpretativa per la sua capillarità di analisi delle strutture discorsive della società; e come qualcosa che può appartenere e già appartiene, seppur con livelli di competenza diversi, a ciascun individuo.

Il percorso, per quanto breve, ha cercato di coltivare il pensiero critico dello studente per smontare le procedure discorsive ingannevoli. Per ancorarci a una definizione solida di “pensiero critico”, ci siamo rivolte alla Pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire (Freire 1970 [2018]; 1996 [2004]), che costituisce la cornice teorica di riferimento per la progettazione delle attività didattiche. Al loro centro, sta la relazione epistemica con un formatore-ricercatore formato il cui compito è trasformare il pensiero “ingenuo”, intuitivo, destrutturato dello studente in un pensiero solido, argomentato, motivato, e che criticamente si interroga sulla relazione dinamica tra sé e il mondo: un pensiero rigoroso, metodologicamente solido, fondato sul sapere

teorico e allo stesso tempo consapevole delle forze che plasmano discorsi e contro-discorsi. Nel nostro caso, facendo dei PCTO delle occasioni per incontrare non solo una delle discipline che si incontrano nella formazione universitaria in Lingue e Letterature Moderne, ma anche le procedure rigorose del pensiero scientifico nelle scienze umane.

Accanto alla relazione con il ricercatore formato, gli studenti sono invitati a confrontarsi con i pari. Per ovviare alla necessaria solitudine (e dispersione) delle “ecologie frammentate” (Mondada 2016) della didattica on-line e per potenziare nel dibattito tra studenti di regioni e di indirizzi diversi le competenze (e le intuizioni) già presenti, i lavori di gruppo hanno rappresentato un secondo aspetto cardine delle attività.

Il ruolo dello studente è comunque quello di partecipante al processo di ricerca che si dipana nel corso del laboratorio. La posizione attiva implica però una progettazione calibrata dei contenuti e delle attività didattiche, affinché il divario tra conoscenze presenti e competenze da mettere alla prova non sia eccessivamente ampio. La progettazione delle attività si è quindi inizialmente plasmata a partire da un questionario somministrato ai partecipanti prima di ciascun ciclo, finalizzato a indagare le conoscenze e le credenze già possedute dagli studenti sulla Linguistica e sulle *fake news*.

Le tre lezioni che costituivano il ciclo laboratoriale hanno avuto una struttura di questo tipo:

- un’attività individuale iniziale, il cui commento da parte dei formatori permette di evidenziare le conoscenze presenti nella classe, di verificare (nelle lezioni successive alla prima) quanto ricordato dalla lezione precedente e di portare i necessari accorgimenti per poter introdurre la spiegazione teorica;
- una parte teorica in cui, a partire da esempi autentici tratti da vari sottogeneri del discorso politico e mediatico (manifesti, volantini, tweet e post su Facebook e Instagram), i formatori hanno spiegato alcune strategie discorsive. La spiegazione è intervallata da alcune attività, sempre individuali, commentate però collettivamente dai formatori con il contributo dei partecipanti;
- un’attività conclusiva di gruppo per mettere in pratica quanto appreso durante la lezione, dapprima nell’analisi di *fake news* già esistenti, e nell’ultima lezione nella creazione di una informazione efficace.

Il processo di apprendimento coniuga quindi al “learning by doing” una componente più teorica: “osservare, discutere, decostruire, notare e, infine, prendere parte al processo di ricerca” (Niemants & Cirillo 2017: 15, traduzione di chi scrive) sono tutte componenti essenziali nello sviluppo di un sapere linguistico applicato e applicabile.

4. *L’esperienza didattica*

Il PCTO è stato suddiviso in tre incontri di due ore ciascuno, per un totale di sei ore, ed è stato ripetuto per tre cicli. Hanno preso parte all’esperienza laboratoriale 47

studenti e studentesse provenienti da scuole secondarie di secondo grado di Liguria, Piemonte, Lombardia e Toscana. Questo incontro interregionale è stato reso possibile dalla natura on-line dei PCTO nell’anno accademico in corso, organizzati sulla piattaforma Microsoft Teams: se, da una parte, la didattica online richiede un’attenta progettazione delle attività per non perdere la componente attiva e laboratoriale, dall’altra è in grado di mettere in contatto realtà diverse, altrimenti distanti tra loro. Per la condivisione dei materiali didattici e per potenziare l’interazione sincrona e asincrona¹¹ è stata aperta una bacheca sul sito Padlet, scelto per rimediare alla mancanza di spazi di condivisione di documenti per gli utenti esterni di Microsoft Teams e come spazio per inserire messaggi.

Un’analisi delle conoscenze pregresse contribuisce alla progettazione mirata di un intervento didattico: come punto di partenza del percorso si è voluto indagare quali idee avessero gli studenti a proposito della Linguistica e degli ambiti della sua applicazione; pertanto, nel questionario preliminare (fig. 1) si è chiesto ai partecipanti di riflettere in prima persona sulle competenze del linguista con una domanda a risposta multipla.

Figura 1 - *Definizioni di Linguistica*

C’è un linguista in me quando (puoi scegliere più di una risposta):

- parlo una lingua straniera (71,9%)
- comunicando, riesco a raggiungere il mio scopo (46,9%)
- riesco ad adattare il mio linguaggio al contesto comunicativo (46,9%)
- so come cambiano le lingue nel tempo; per esempio, so riconoscere le differenze tra la lingua della “Divina Commedia” e dei “Promessi Sposi” (43,8%)
- so trasformare un testo difficile in un testo semplice (40,6%)
- riesco ad adattare il mio linguaggio all’argomento specifico (40,6%)
- traduco una lingua antica o moderna (34,4%)
- so descrivere una lingua, come è fatta e come funziona (28,1%)
- sono bravo/a a scrivere e a raccontare storie (25%)
- so come cambiano le lingue nello spazio; per esempio, so riconoscere/parlare diversi dialetti (21,9%)
- so riconoscere se una persona è degna di fiducia dalle parole che usa (21,9%)

Dalle risposte emerge una considerazione del linguista come colui che “parla bene” le lingue (soprattutto, ma non solo, straniere) e che le sa usare in maniera appropriata per “raggiungere il proprio scopo” adattando “il linguaggio al contesto comunicativo”. Questo sembra confermare un’immagine folksonomica del linguista come poliglotta molto abile (e a volte severo), ma “parlare” una lingua non significa necessariamente “conoscerla” (Masini & Grandi 2017). La costruzione di questa

¹¹ La possibilità di interazione asincrona, pur offerta agli studenti, non è stata però sfruttata.

conoscenza, tuttavia, avviene anche a partire da un utilizzo critico e consapevole degli strumenti linguistici che tutti noi possediamo, seppur con gradi diversi di competenza. Gli studenti percepiscono sì il linguista come qualcuno che maneggia la lingua, ma che lo fa nel momento dell'interazione: il linguista "fa cose con le parole" e sa adattare al contesto il proprio linguaggio. Questa visione, pur parziale, appare coerente con gli intenti del nostro laboratorio, che mostra non solo come si possano "fare cose" (anche eticamente discutibili) con le parole, ma anche quali implicazioni abbiano il modellare e il manipolare il linguaggio. Tuttavia, l'aspetto metalinguistico (e cognitivo) è meno valorizzato dagli studenti: solo il 28,1% delle risposte inserisce, tra le competenze linguistiche, quella di descrivere (e spiegare) il funzionamento della lingua. In contrasto, quindi, con le loro idee pregresse gli studenti incontreranno nelle tre lezioni gli strumenti dell'analisi linguistica e alcune strategie metalinguistiche di riconoscimento attivo della manipolazione del linguaggio.

4.1 Il primo incontro: linguistica e *fake news*

Il laboratorio ha preso le mosse da un commento dei formatori ai questionari preliminari, quindi da una riflessione su che cosa sia la Linguistica e su come essa possa giocare un ruolo nella nostra quotidianità, in particolare nel riconoscimento delle *fake news*.

Una prima attività rompighiaccio, utile per mantenere l'attenzione durante le lezioni online (Chlup & Collins 2010), ma anche per fornirci un'ulteriore idea delle abilità già possedute dagli studenti, ha avuto luogo attraverso la piattaforma Wooclap, con un quiz con alcune notizie tratte dal web; ai partecipanti è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda per ciascun articolo, post o infografica: "Secondo te, questa può essere definita una *fake news* (una notizia fabbricata, parzialmente falsa o manipolatoria)? Spiega quali strategie linguistiche ti hanno spinto a rispondere sì o no". Si noti come il quesito sia stato presentato accompagnato da una definizione di *fake news*, per chiarire fin da subito una nozione scivolosa, prevenire incomprensioni e condividere già in partenza l'orientamento e lo scopo del laboratorio. Per quasi tutte le sette risposte, i partecipanti si sono suddivisi equamente tra chi riteneva che la notizia fosse vera, e chi invece la giudicava falsa. La quasi totalità delle risposte ha quindi registrato due gruppi quantitativamente omogenei, senza che le risposte potessero essere messe in relazione con indicatori contenutistici o retorici che avrebbero potuto orientare il posizionamento dei rispondenti. Ciò sembra denotare la presenza di alcune competenze metalinguistiche, tuttavia non sufficientemente diffuse, allenate o consapevoli.

A seguire, sono state presentate alcune strategie di costruzione del discorso che nelle *fake news* contribuiscono alla formazione dell'opinione: l'implicito, gli effetti patemici, gli usi della nominazione, alcune fallacie argomentative (come l'argomento di autorità, l'*argumentum ad populum*, l'argomento del piano inclinato) e, nella prima lezione, l'entimema, la semplificazione, la generalizzazione (accantonate nei cicli successivi per lasciare più spazio alle attività pratiche).

Alternati alla presentazione teorica, con un approccio proprio della lezione segmentata¹² (Brazier *et al.* 2021), sono stati presentati alcuni esercizi di riconoscimento e applicazione delle strategie in contesti reali, di cui è un esempio l’immagine qui sotto (fig. 2). A partire da una notizia di cronaca che descriveva l’omicidio di una donna da parte del partner, si chiedeva agli studenti di individuare le forme di nominazione impiegate per le due persone coinvolte, la donna uccisa e l’omicida¹³.

Figura 2 - Attività didattica di analisi della nominazione

NOMINAZIONE E NOTIZIE

In questa attività identificheremo le forme di nominazione che vengono impiegate in un caso di cronaca.

Il testo è sulla sinistra in alto, dove trovate una piccola lente di ingrandimento.

Dovete leggere il testo e individuare come viene impiegata la nominazione (sostantivi, aggettivi) per descrivere la donna e l’uomo.

Che effetti ha questa gestione della nominazione?

Link:
<https://app.wooclapp.com/PCTOFAKENEWS>

La proposta di un articolo che non corrispondeva strettamente a una *fake news* aveva lo scopo di servire da *exemplum* per la sua trattazione estremamente polarizzata (e, come dimostrano le critiche che l’articolo ricevette da parte di altre testate giornalistiche, sempre più inaccettabile) dei due soggetti. Agli studenti si è chiesto non soltanto di individuare le forme di nominazione e di ricostruire la rete dei riferimenti, ma di riflettere su un caso paradigmatico di come l’uso del linguaggio contribuisca a creare narrazioni assiologicamente orientate.

4.2 Il secondo incontro: la manipolazione dei dati e delle fonti

Nel secondo incontro, l’analisi delle strategie discorsive in contesto si è concentrata sul rapporto alla fonte e sull’utilizzo impreciso o ambiguo di dichiarazioni manipolate, cifre decontestualizzate, foto e grafici falsi o decontestualizzati (fig. 3). Questo ha consentito di mostrare come si possa far leva sul precostruito (la cornice di conoscenze pregresse e condivise, o poste come tali, tra enunciatore e pubblico; ma anche,

¹² La “lezione segmentata” è una metodologia didattica che alterna la teoria a esercizi applicativi per mantenere l’apprendimento vigile e attivo. È efficace, in particolare, durante le lezioni sincrone online, durante le quali la soglia di attenzione tende maggiormente a ridursi (Brazier *et al.*, 2021).

¹³ L’articolo è disponibile al sito: <https://www.laprovinciadivarese.it/follia-di-mezza-estate-uccide-la-moglie-a-martellate-245416/>

in senso deteriore, pregiudizi e conoscenze incomplete) e ha quindi stimolato una riflessione sulla responsabilità di chi diffonde informazione e di chi ne usufruisce.

Figura 3 - Esempi di foto alterate



È stata poi organizzata un'attività a gruppi grazie alle *breakout rooms* di Microsoft Teams seguendo la metodologia del *cooperative learning* (Johnson & Johnson 1990). Dopo una suddivisione specifica dei ruoli¹⁴ all'interno del gruppo, agli studenti è stata assegnata una *fake news*¹⁵ caratterizzata da paralogismi, uso decontestualizzato dei dati e deduzioni abusive, nonché dalla presenza di strategie (linguistiche e visive) orientate al *pathos*. Per analizzare la notizia con uno strumento che permettesse agli studenti di utilizzare le nozioni presentate nelle prime due lezioni, è stata fornita una griglia di analisi che guidasse al riconoscimento delle strategie manipolatorie con domande-stimolo (fig. 4).

¹⁴ I ruoli del *cooperative learning* utilizzati nei nostri gruppi da 4 componenti sono stati: *leader* (che coordina l'attività), *speaker* (che presenta l'attività in plenaria), *reporter* (che trascrive le idee di tutti), *timer* (che monitora i tempi per ciascuna attività).

¹⁵ La notizia è disponibile sul sito di Byoblu: <https://www.byoblu.com/2021/10/27/calcio-da-rivera-a-kimmich-il-fronte-dei-calciatori-dubbiosi-sul-siero-anti-covid/>. Si ricorderà che il canale Youtube era stato chiuso nel 2021 per la diffusione di notizie false attorno al Covid-19 e alla gestione della pandemia.

Figura 4 - Estratto di una scheda di analisi compilata

Su quali particolari della storia vuoi far concentrare l'attenzione del lettore?	I momenti seguenti all' uccisione della ragazza e la reazione delle persone
PRIMA IPOTESI DI DOMANDA	Qual è stata la reazione del mondo all' uccisione della giovane pallavolista afghana?
Il lettore sarà interessato a scoprire la risposta a questa domanda?	Si
Il lettore pensa di conoscere già la risposta a questa domanda?	No, dipende dal livello d'informazione e ricerca che ha già effettuato
La domanda pone il dubbio in maniera etica?	Si
La domanda può essere fuorviante, quindi portare il lettore a pensare, a una prima lettura, qualcosa di falso?	Forse la verità' sulla morte della ragazza
Cosa metto a disposizione del lettore per rispondere alla domanda?	Fonti affidabili e fatti precisi

Le analisi di ciascun gruppo sono state poi presentate e discusse in plenaria, conclusa la quale i formatori sono intervenute confermando, rettificando e proponendo eventuali ulteriori analisi.

4.3 Il terzo incontro: fare “buona” informazione

L'ultimo incontro si è focalizzato sulle caratteristiche della “buona” informazione nell’ottica di un passaggio dall’analisi e ricezione di un testo allo sviluppo di una competenza comunicativa attiva. L’obiettivo era quindi trasformare le competenze metalinguistiche esercitate durante le prime lezioni in strumenti per creare un’informazione comprensibile, fondata su fonti attendibili e il più possibile priva di strategie retoriche persuasive nascoste.

Dato il tempo limitato a disposizione, si è preferito non chiedere agli studenti di costruire un’informazione – processo molto complesso che avrebbe richiesto un laboratorio *ad hoc* – bensì di ragionare su come diffondere notizie riconosciute come efficaci, facendo la nostra parte nelle dinamiche di circolo dell’informazione alle quali siamo addentro. A questo scopo è stata presentata la “domanda” come strumento linguistico in grado di stimolare curiosità e approfondimento in chi legge, che non impone idee ma presenta alternative, stimolando i lettori a una riflessione più profonda.

Per sottolineare il nostro ruolo attivo nel districarci tra le numerose notizie che ci circondano, è stata proposta un’attività a gruppi, strutturata come quella del secondo incontro. A ciascun gruppo è stata affidata la stessa notizia¹⁶, questa volta ben costruita, con lo scopo di riconoscere i tratti che la rendono una fonte efficace

¹⁶ La notizia è disponibile al sito: <https://www.ilpost.it/2021/10/21/uccisione-pallavolista-talebani/>

di informazione: la trasparenza nel rapporto con le fonti, l'onestà rispetto ai punti che restano ancora oscuri, il rifiuto di aderire a deduzioni paralogiche o a narrazioni semplificate (fig. 5¹⁷).

Figura 5 - Esempio di informazione efficace

MONDO | GIOVEDÌ 21 OTTOBRE 2021

La complicata e confusa storia dell'uccisione di una pallavolista da parte dei talebani

È stata ripresa da giornali e politici italiani, ma nelle ultime ore sono emersi diversi dubbi sulla versione dei fatti più diffusa



In seguito, per proporre un compito di realtà che fosse quanto più vicino al mondo dei partecipanti, è stato chiesto a ciascun gruppo di creare sull'app Canva la copertina di un post per Instagram finalizzato a diffondere una notizia identificata come efficace; questo social network è stato da noi identificato non solo per il suo uso diffuso tra gli studenti delle scuole secondarie, ma anche perché negli ultimi anni si è velocemente evoluto da spazio dove condividere unicamente immagini a luogo che raccoglie anche informazione (anche grazie alla presenza di testate giornalistiche e altri media), dibattiti e riflessioni personali. Visto il tempo limitato a disposizione, il compito è stato quello di creare la copertina di un post contenente una domanda formulata per stimolare l'interesse del lettore in maniera etica e scevra dalle dinamiche di manipolazione espresse negli incontri precedenti¹⁸, con l'aiuto della tabella seguente (fig. 6), di cui vengono riportate le prime righe:

¹⁷ A questo si aggiunge il tema stesso dell'articolo, ossia l'esplorazione e la rettifica delle *fake news* che circolavano in quel periodo sulla morte della pallavolista afghana Mahjabin Hakimi.

¹⁸ Una domanda etica stabilisce una relazione chiara tra il tema e le fonti e tra l'enunciatore e il suo pubblico: senza sollecitarne la complicità, ma lasciandolo nel suo ruolo di osservatore e giudice della bontà dell'affermazione; e senza che l'enunciatore assuma una posizione discorsiva ambigua o strumentale nei confronti del tema.

Figura 6 - Estratto di scheda di analisi compilata

Su quali particolari della storia vuoi far concentrare l'attenzione del lettore?	I momenti seguenti all' uccisione della ragazza e la reazione delle persone
PRIMA IPOTESI DI DOMANDA	Qual è stata la reazione del mondo all' uccisione della giovane pallavolista afghana?
Il lettore sarà interessato a scoprire la risposta a questa domanda?	Si
Il lettore pensa di conoscere già la risposta a questa domanda?	No, dipende dal livello d'informazione e ricerca che ha già effettuato
La domanda pone il dubbio in maniera etica?	Si
La domanda può essere fuorviante, quindi portare il lettore a pensare, a una prima lettura, qualcosa di falso?	Forse la verità' sulla morte della ragazza
Cosa metto a disposizione del lettore per rispondere alla domanda?	Fonti affidabili e fatti precisi

Come avvenuto negli incontri precedenti, i gruppi hanno presentato il loro lavoro in plenaria, seguito da una riflessione conclusiva guidata dai formatori che mettesse in luce i punti di forza e quelli di debolezza delle domande formulate. Accanto a domande più funzionali (“Hakimi Majhubim, come sono avvenuti i fatti che hanno portato alla sua morte?”), in cui dopo la presentazione del tema in posizione topicale la domanda si propone di ripercorrere la successione degli eventi che hanno condotto alla morte della pallavolista, si trovano domande che riproducono strategie discorsive poco trasparenti, che incarnano un *ethos* discorsivo problematico ai fini dell’obiettivo del laboratorio.

Ne è un esempio l’utilizzo della formula “cosa si nasconde dietro...”¹⁹ (fig. 7), che contiene un implicito rimando a una “verità” occulta, e forse occultata: una caratteristica spesso proposta dalle *fake news* e da altri tipi di discorso persuasivo (alcuni discorsi populisti, teorie del complotto), in cui la polarizzazione tra “vero” e “falso” è estremamente marcata e spesso fatta dipendere da un’entità esterna, detentrica di una verità tenuta nascosta, che l’enunciatore svelerà al pubblico.

¹⁹ Questo fenomeno potrebbe essere dovuto a un’interiorizzazione di dinamiche comunicative diffuse (e già analizzate in questo testo). Non si esclude, tuttavia, un effetto della formulazione della consegna sull’elaborato degli studenti. L’attività, infatti, richiedeva da un lato di far luce su una notizia percepita come “misteriosa” (la morte della ragazza, avvenuta in condizioni non chiare), e dall’altro di utilizzare una domanda per suscitare l’interesse del lettore (per approfondimenti, cfr. Archbold, 1986).

Figura 7 - Attività di creazione del post



Tuttavia, abbiamo notato come quest'ultimo lavoro in gruppo abbia consentito agli studenti di riflettere sulle strategie discorsive che essi stessi utilizzano, e di interrogarsi su quali siano le conseguenze delle scelte comunicative di ognuno; ciò ha fatto sì che i partecipanti avessero un'occasione di considerare i propri strumenti linguistici in un'ottica sempre più metacognitiva.

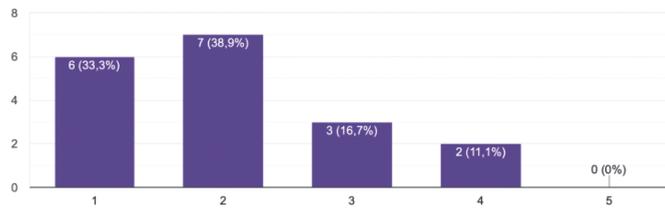
5. *La percezione di apprendimento*

Al termine del percorso è stato presentato nuovamente il test sulle *fake news* proposto all'inizio del primo incontro. Ciò ha permesso di constatare un sensibile miglioramento nel riconoscimento delle strategie linguistiche manipolatorie e nell'uso appropriato della terminologia propria della Linguistica; al contempo, gli studenti hanno potuto cimentarsi nello stesso compito prima e dopo il percorso di formazione, e quindi autovalutare in maniera efficace le competenze esercitate. Ai partecipanti è stato inoltre chiesto di compilare un questionario di riflessione metacognitiva, anonimo, sulla percezione di apprendimento dopo aver seguito i tre incontri. Come appare nei grafici di risposta (fig. 8), gli studenti si sono giudicati maggiormente capaci di riconoscere una *fake news*.

Figura 8 - *Percezione di apprendimento al termine del laboratorio*

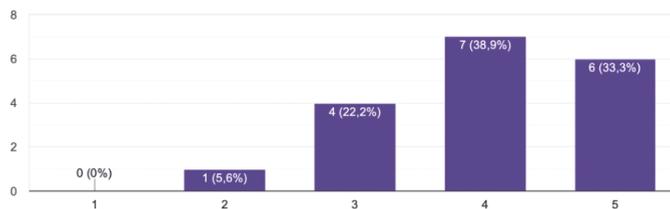
Prima di aver seguito questo corso, quanto ti sentivi capace di riconoscere le fake news?*

18 risposte



Dopo aver seguito questo corso, quanto ti senti capace di riconoscere le fake news?*

18 risposte



Ai partecipanti è stato chiesto, in conclusione, di spiegare il motivo di questa loro autovalutazione, riflettendo così sulla trasformazione avvenuta nel loro rapporto al testo. L'immagine seguente (fig. 9) riporta alcune delle risposte date.

Figura 9 - *Autovalutazione al termine del laboratorio*

Da quando ho partecipato al corso, faccio sempre più attenzione a come i professori o i miei amici, o, banalmente, le persone che mi circondano, si rivolgono a me, ma soprattutto a come “affrontano” le tematiche di cui parlano. Quindi ritengo di non essere del tutto capace di riconoscere le fake news, tuttavia, “studio” di più il modo di comunicazione.
Sento di aver migliorato e rafforzato questa capacità dal momento che leggendo un testo solo 1 volta riesco già ad individuare ciò che possono essere le caratteristiche di una fake news.
Adesso so riconoscere frasi che possono causare certe reazioni. A volte però sono frettolosa e mi sfuggono di vista dettagli importanti, una lacuna personale. Il corso è stato molto utile ed informativo.
Mi sento ancora molto instabile e precaria. Mi sembra che mi possano fregare facilmente, ma riesco più a orientarmi.
Ho ancora qualche difficoltà nell'analizzare dal punto di vista linguistico un testo, mi occorrono più letture per capirlo a fondo e per cercare le strategie apprese.
Mi ha colpito molto come l'utilizzo di alcune parole porti con sé concetti impliciti e mi sono accorta di usare molte volte dei verbi che sottintendono già altri concetti che magari non volevo esprimere. Durante alcune conversazioni anche con amiche mi sono auto corretta, accorgendomi di aver usato la parola sbagliata. Prima di questo corso mi lasciavo sconvolgere più facilmente dalle notizie che girano sui social, invece ora sono più invogliata a scoprire qualcosa in più.

Le parole degli studenti rivelano alcuni punti di interesse: innanzitutto, la consapevolezza della stratificazione del significato e della costruzione dell'opinione attraverso strategie discorsive che incarnano differenti scopi comunicativi, che passa attraverso un'attenzione maggiore, per quanto faticosa, fatta di "più letture" e di "studio". Secondariamente, si può osservare la percezione della rilevanza del tema. La possibilità di "essere fregata" rappresenta un rischio autentico, e la capacità di riconoscere le *fake news* viene presentata come una forma di difesa rispetto alle intenzioni manipolatorie dell'enunciatore. Benché questo aspetto sia stato esplicitamente affrontato nel corso (e possa quindi aver sollecitato questo tipo di risposta nei rispondenti), può essere messo in relazione con un più generale senso della responsabilità comunicativa nei confronti del proprio discorso e del proprio interlocutore. Per evitare quindi rivestire i propri discorsi di "concetti che magari non volevo esprimere", sembra possa essere coltivata una maggior consapevolezza metalinguistica: una consapevolezza non solo difensiva, che si esplica nell'analizzare criticamente le parole ricevute, ma una responsabilità nell'agire discorsivamente – un'etica della comunicazione.

6. Conclusioni

Una continua osservazione del percorso di apprendimento ha portato a graduali aggiustamenti dei contenuti nel corso dei tre cicli, fino a raggiungere la versione qui descritta. Seppur con i dovuti limiti e con l'intenzione di sperimentare ancora, riteniamo che questa esperienza didattica possa essere replicabile in altri contesti. La spiccata curiosità dimostrata da alcuni partecipanti e soprattutto le riflessioni condivise nel questionario finale hanno mostrato come il nostro obiettivo di fornire agli studenti uno strumento, anziché una soluzione, per essere consapevoli delle proprie capacità di difesa dalle strategie manipolatorie sia stato raggiunto, quantomeno in parte: ciò che sembra in qualche modo aver messo radici è la consapevolezza della potenza del linguaggio e dell'analisi che lo indaga, nonché dell'impatto quotidiano delle scelte comunicative. Questo strumento può essere assimilato alla "bussola" di cui parla Tullio de Mauro in conclusione alle sue *Dieci tesi*, un ausilio che permette di orientarsi nelle funzionalità comunicative di un testo parlato o scritto.

Bibliografia

- Berruto, Gaetano. (2021). Riflessioni sull'insegnamento della Linguistica oggi. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 13-29. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.
- Bochicchio, Franco. (2016). Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione* 14(3). 89-98.

Brazier, Rod, Block, Regine & Airey, Samuel. (2021). Chunked Experiential Learning – an innovative teaching methodology for a modern, diverse classroom. *Widening Participation and Lifelong Learning* 23(2), 39-54.

Calaresu, Emilia. (2021). Insegnare la Linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare ? In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 31-48. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.

Cambi, Franco, Giosi, Marco & Mariani, Alessandro. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.

Chlup, Donald T. & Collins, Tracy E. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning* 21(3-4), 34-39.

Colliander, Jonas. (2019). “This is fake news”: Investigating the role of conformity to other users’ views when commenting on and spreading disinformation in social media. *Computers in Human Behavior* 97, 209-215.

Dechéne, Alice, Stahl Christoph, Hansen, Jochim & Wänke, Michaela. (2010). *Personality and Social Psychology Review* 14(2), 238-257.

De Mauro, Tullio. 2018. *L’educazione Linguistica democratica*. Roma/Bari: Laterza.

Diamanti, Ilvo & Lazar, Marc. (2020). *Popolocrazia: La metamorfosi delle nostre democrazie*. Roma/Bari: Editori Laterza.

Facchetti, Giulio & Nitti, Paolo. (2021). “Il linguista non è chi sa le lingue?” Un’indagine percettoriale sulla Linguistica e sulla professione del linguista. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 349-362. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.

Freire, Paulo. (1994 [2014]). *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Freire, Paulo. (1970 [2018]). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Garand, Dominique, Daigneault Desrosiers, Laurence & Archambault, Philippe. (2014). *Un Québec polémique. Éthique de la discussion dans les débats publics*. Montréal: Hurtubise.

Grandi, Nicola & Masini, Francesca. (2018). La Linguistica della divulgazione, la divulgazione della Linguistica. *Atti del IV Convegno Interannuale SLI*, 14-15. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.

Gruppo GISCEL. (1975). *Dieci tesi per un’educazione Linguistica democratica*. Disponibile su: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-Linguistica-democratica/>.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1990). Cooperative learning. In Sharan, Shlomo (ed.), *Perspectives on small group learning: Theory and practice*, 68-79. New York: Praeger.

Lokar, Alice, Ondelli, Stefano, Romanini, Fabio & Silvestro, Elia. (2018). *Credibile ma falso. Come riconoscere le fake news (quasi senza leggerle)*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Lombardi Vallauri, Edoardo. (2019). *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: il Mulino.

Mondada, Lorenza. (2016). Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20(3), 336-366.

- MIUR (2018), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: Linee guida*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>.
- Niemants, N., Cirillo, L. (2017) Introduction. Dialogue interpreting: Research, education and professional practice. In Cirillo, Letizia & Niemants, Natacha (eds.). *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 1-25.
- Paveau, Marie-Anne. (2017). Le préconstruit. Généalogie et déploiements d'une notion plastique. Florent Bréchet, Sabrina Giai-Duganera, Raphaël Luis, Agathe Mezzadri et Solène Thomas. *Le préconstruit, approche pluridisciplinaire*, Classiques Garnier, Rencontres, 978-2-406-06807-5.
- Pietrandrea, Paola (2021). L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 97-114. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.
- Riva, Giuseppe. (2018). *Fake news*. Bologna: il Mulino.
- Schleicher, Andreas (ed.). (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OCDE. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- Schwarze, Sabine. (2017). "Come stiamo a lingua? ... Risponde il linguista". La divulgazione del sapere linguistico nelle cronache linguistiche fra gli anni 1950 e il Duemila. *Circula* 5, 107-131.
- Sini, Lorella. (2017). *Il Front National di Marine Le Pen. Analisi del discorso neofrontista*. Pisa: ETS.
- Zouogbo, Jean-Philippe (éd.). (2022). *Linguistique pour le Développement. Concepts, contextes et empiries*. Paris: Editions des archives contemporaines. Disponible en ligne: <https://eac.ac/books/9782813004345>