Collana C.I.S.
nuova serie

3

La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2

a cura di
Roberta Grassi

Franco Cesati Editore

Questo volume è stato realizzato con il contributo del Centro Competenza Lingue, Sezione CIS- Italiano per Stranieri.

ISBN 978-88-7667-867-7

© 2020 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2- 50134 Firenze

Cover design: ufficio grafico Franco Cesati Editore.

www.francocesatieditore.com- email: info@francocesatieditore.com

Presentazione della Collana del C.I.S. Nuova serie

Questa collana si propone come strumento di formazione e aggiornamento per docenti di italiano lingua seconda o straniera. Essa nasce all'interno delle attività del C.I.S. (Centro di Italiano per Stranieri – Ricerca, formazione, didattica) del Centro di Competenza Lingue dell'Università di Bergamo che dal 1978 opera sia sul versante della didattica dell'italiano a stranieri sia su quello della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di italiano L2 impegnati in ambiti pubblici o privati.

Il recente fenomeno dell'immigrazione in Italia ha portato con sé mutamenti considerevoli nella nostra società, in particolare nel mondo dell'istruzione: l'estensione del fenomeno e la stabilità della presenza straniera nelle classi di ogni ordine e grado, con un conseguente 'nuovo' plurilinguismo di partenza, rende urgente la formazione e il costante aggiornamento del personale docente che vi opera.

Anche l'ambito accademico ne risulta coinvolto, seppure con implicazioni diverse, con il crescente numero di studenti che partecipano a progetti di mobilità europea o di studenti stranieri che si iscrivono alle università italiane.

Per rispondere a tali mutate esigenze e alla crescente richiesta di professionalizzazione dei docenti di italiano L2, la collana raccoglie gli atti dei convegni-seminari organizzati dal C.I.S., che nella veste ormai consueta sono caratterizzati dal proficuo connubio di contributi teorici e riflessioni improntate ai risvolti didattici dei temi affrontati, con suggerimenti e spunti per la glottodidassi quotidiana.

La collana ospita inoltre studi monografici e raccolte ragionate di materiali interessanti per gli insegnanti di italiano L2 e pertinenti la loro esperienza didattica.

La pubblicazione dei volumi monografici e delle miscellanee è soggetta al processo di revisione tra pari: ogni volume o contributo viene valutato da almeno due revisori anonimi, di cui almeno uno selezionato all'interno del comitato scientifico della collana.

Comitato scientifico: Giuliano Bernini

Rosella Bozzone Costa

Luisa Fumagalli

Chiara Ghezzi

Roberta Grassi

Piera Molinelli

Monica Piantoni

Ada Valentini

Indice del volume

Introduzione. *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2* 9

Cécile Desoutter (Università degli Studi di Bergamo)
Il rapporto con la scrittura: un elemento costitutivo della competenza di scrittura in L1 e in L2 19

Luisa Fumagalli (Università degli Studi di Bergamo)
Scrivere, che piacere! Spunti per motivare alla scrittura 37

Debora Bellinzani (Università del Wisconsin-Madison)
La scrittura collaborativa: una ricerca qualitativa sulla percezione degli studenti 57

Eleonora Boglioni (Wake Forest University)
La scrittura online in attività tra pari nella classe di italiano LS 73

Alessandra Giglio (Dalarna University, Libera Università di Bolzano)
Glottodidattica 2.0: quali tecnologie possono aiutarci nell'insegnamento della lingua seconda? 81

Alice Gasparini (Università G. D'Annunzio di Chieti / Pescara)
Potenziamento della scrittura e Mobile Learning 97

Fernanda Minuz (Ricercatrice indipendente, già Johns Hopkins University-SAIS Europe, Bologna)
Scritture emergenti. Alfabetizzazione degli adulti in L2 111

Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria)
Le pratiche di alfabetizzazione rivolte ad apprendenti l'italiano L2 totalmente analfabeti. Un'indagine didattico-acquisizionale sui metodi fonetici e globali 127

Adriana Arcuri (Scuola di Italiano per Stranieri ItaStra / Università di Palermo)
Didattica della scrittura per giovani migranti e rifugiati. Note a margine di una sperimentazione 143

Anna Kucharska (Università Cattolica di Lublino Giovanni Paolo II)
Mezzi retorici in testi argomentativi scritti da apprendenti di italiano LS 157

Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna)
Scrivere all'università: ricerche, applicazioni, prospettive 171

Paolo Della Putta (Università di Torino)
Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoni e non italofoni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2 209

Francesca Pagliara (Università La Sapienza / Università Roma Tre)
L'atto della richiesta nelle e-mail inviate dagli studenti universitari ai docenti: un confronto tra parlanti nativi e non nativi 225

Erika Raniolo, Sabina Fontana (Università degli Studi di Palermo, Università degli Studi di Catania)
La scrittura pragmatica: un'esperienza di didattica dell'italiano ai sordi 255

Laura Campanale (I.T.T. Mazzotti / Treviso)
Laboratori di scrittura autobiografica con studenti oriundi italiani nelle università tedesche: il resoconto di un'esperienza 269

Introduzione

La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2

Che ruoli può avere la scrittura ai fini dell'avanzamento della competenza generale in lingua seconda, in apprendenti con diversi gradi di alfabetismo? Quanto e come la scrittura in L2 mutua processi dalla scrittura in lingua materna? Come migliorare le competenze scrittorie degli apprendenti?

Sebbene le domande d'interesse intorno al tema siano numerose, la scrittura è considerata tematica di nicchia nell'ambito degli studi sull'acquisizione dell'italiano L2. In realtà, nell'ultimo ventennio si è assistito ad un progressivo incremento negli studi dedicati alla scrittura in lingue aggiuntive e oggi sono assodate alcune caratteristiche della scrittura che sono di particolare stimolo allo sviluppo della competenza linguistica: il suo ritmo rallentato (rispetto all'orale); le tracce fisiche che lascia e la loro utilità per i processi cognitivi e interazionali che possono innescare; le sue istanze verso la precisione e l'accuratezza, che sollecitano l'uso della conoscenza esplicita nelle diverse fasi scrittorie (Williams 2012).

Risultato di una selezione *peer reviewed* di alcuni tra i contributi presentati al Convegno dal titolo omonimo, tenutosi nel giugno 2018 presso l'Università degli Studi di Bergamo e organizzato dal CIS – Italiano per Stranieri del Centro Competenza Lingue d'Ateneo, questo volume interviene sulla questione presentando studi empirici e riflessioni teorico-metodologiche che forniscono al lettore un aggiornato stato dell'arte sulle ricerche legate alla scrittura in italiano L2 per diversi scopi e in diversi contesti, da quello universitario all'accoglienza migranti. Non mancano suggerimenti didattici per il potenziamento della motivazione alla scrittura di insegnanti e apprendenti, per la pratica scrittoria con le glottotecnologie e per l'avviamento alla scrittura di analfabeti.

Il contributo che apre il volume, di **Cécile Desoutter**, mette a fuoco alcune questioni preliminari rispetto all'attività di scrittura come situazione che ci ingaggia dal punto di vista emotivo oltre che cognitivo. A tale attività – come ad ogni altra – non ci avviciniamo senza un atteggiamento e delle opinioni pregresse: "rappresentazioni sociali" (Moscovici 1989) o forme di conoscenza elaborate socialmente e condivise, che vanno ad influire sul nostro "rapporto con la scrittura" (Barré-De Miniac [2000] 2015). A sua volta, la nozione di rapporto con la scrittura, intesa da Desoutter come "l'insieme dei significati costruiti

dallo scrivente a proposito della scrittura nonché del suo apprendimento" si presenta come uno strumento concettuale utilissimo per la didattica, vista la sua permeabilità alla variazione a seconda delle situazioni "incontrate spontaneamente o proposte nell'ambito di un progetto didattico" (*ibid*.).

Nel contributo le dimensioni del concetto relative all'investimento (psichico) nella scrittura, alle opinioni e gli atteggiamenti relativi alla scrittura, alle concezioni della scrittura e del suo apprendimento, e infine ai cosiddetti modi d'investimento o di verbalizzazione sono esplicitate e discusse con un'interessante apertura al rapporto con la scrittura in L2, oltre che in L1. Le testimonianze offerte dai dati di francese Ls discusse nel contributo evidenziano come il rapporto con la scrittura, da interpretare sia alla luce del contesto storico-culturale della comunità educativa nella quale si inserisce, sia in chiave personale e individuale, sia uno strumento utile in chiave didattica per realizzare "un accompagnamento individualizzato degli studenti nella loro appropriazione della competenza di scrittura in L2" (*ibid.*), in accordo con le correnti internazionali di studi sulla "literacy" che evidenziano l'urgenza di esplorare la dimensione simbolica, emotiva e soggettiva del rapporto con la scrittura come attività complessa e socialmente situata.

Segue il contributo di **Luisa Fumagalli**, dedicato al resoconto di un laboratorio di formazione insegnanti sulla "motivazione alla scrittura". Il taglio eminentemente pratico di questo contributo ben correla, a nostro avviso, con le premesse teoriche del saggio precedente, e vale a far cogliere al lettore l'immediata spendibilità didattica dei concetti teorici richiamati nel lavoro precedente. Le attività didattiche richiamate nel contributo contribuiscono infatti a "movimentare" la motivazione degli studenti (e, prima ancora, degli insegnanti stessi) verso attività di scrittura funzionale, facendo leva, con diversi strumenti tra cui la ludicità, sul piacere di scrivere. Ma il passo iniziale del percorso è proprio l'esplicitazione e la verbalizzazione condivisa di alcuni atteggiamenti, o meglio rappresentazioni sociali, verso la scrittura, realizzata proponendo una serie di affermazioni che a loro volta scaturiscono da un'indagine su docenti e studenti di italiano L2 in relazione al loro rapporto con la scrittura. Si vedono così a confronto opinioni sull'opportunità di produrre lingua scritta solo a fronte di un modello pre-analizzato o invece in modo libero e spontaneo; sull'importanza dell'accuratezza nel prodotto finale, o, di converso, sulla rilevanza del processo rispetto al prodotto; sull'utilità di dedicarsi alla scrittura solo dopo aver acquisito buone basi grammaticali oppure sull'utilità della scrittura per migliorare le competenze lessicali e grammaticali; infine, sull'importanza della pratica per il progresso, e del piacere come spinta verso ogni attività di scrittura.

L'approccio del CIS – Italiano per Stranieri dell'Università degli Studi di Bergamo, di cui il contributo è espressione diretta è, anche nei corsi di scrittura, fortemente orientato ad una motivazione basata sul piacere di scrivere, innanzitutto. Ne sono valida testimonianza le proposte didattiche avanzate nel contributo, che il lettore insegnante potrà agilmente far proprie adattandole al suo contesto d'insegnamento. Tra di esse si segnalano alcuni accorgimenti per facilitare le fasi di ideazione e progettazione testuale con modalità collaborative, e l'inserimento di elementi ludici e creativi nei compiti di stesura di testi funzionali e persino istituzionali. Non mancano nel contributo anche suggerimenti concreti per l'utilizzo delle TIC nella scrittura, in particolare collaborativa, per valorizzare la scrittura come opportunità di crescita non soltanto nella competenza linguistico-comunicativa in lingua.

Proprio al piacere nella scrittura collaborativa è dedicato il contributo di **Debora Bellinzani**, che risulta utile innanzitutto per ribadire l'utilità provata di questa modalità operativa. Giova infatti ribadire, in particolare al lettore insegnante, che la scrittura svolta in collaborazione con i pari, "ha dimostrato efficacia in relazione all'apprendimento della lingua seconda e straniera quando utilizzata non solo con apprendenti di livello intermedio o avanzato, ma anche con studenti con conoscenze della lingua di livello elementare" (Bellinzani, nel volume); è altresì dimostrato che i testi prodotti collaborativamente in presenza sono più accurati e complessi di quelli realizzati individualmente. Adattando modelli di ricerca sperimentati in contesto internazionale, l'Autrice ha condotto uno studio su studenti universitari apprendenti l'italiano lingua straniera a livello elementare, all'interno di un corso che prevedeva anche compiti di scrittura collaborativa in piccolo gruppo come attività propedeutica alla scrittura individuale. I questionari somministrati rivelano una percezione globalmente molto positiva di quest'attività, e l'analisi ne evidenzia gli aspetti maggiormente apprezzati, che vanno dall'accresciuta sicurezza nelle proprie capacità espressive alla libertà d'espressione, alla possibilità di chiedere e ricevere aiuto. La discussione dei risultati sottolinea come la tipologia del *task*, divergente e creativo *vs* convergente, e l'affiatamento tra i membri del gruppo, da costruirsi nel tempo, abbiano un ruolo nelle percezioni rispetto a tutti i punti considerati.

Molto affine al precedente per tematica è il contributo di **Elisabetta Boglioni**, che pure rivolge il proprio interesse verso la scrittura collaborativa, ma in modalità *online*. L'indagine riguarda anche in questo caso studenti di italiano Ls in contesto universitario statunitense e verte sia sulle percezioni di utilità ed efficacia ai fini dell'apprendimento di specifici aspetti della competenza

linguistico-comunicativa (dal lessico alla morfologia, passando per ortografia e sintassi), sia sul gradimento e il grado di coinvolgimento nell'attività. I risultati, che sono basati su attività strutturate di scrittura *online* che vedono l'impiego del software *VoiceThread* per il commento scritto di immagini, si diversificano in modo interessante in relazione al livello di competenza dei soggetti e mettono in risalto l'impatto motivazionale dell'abbinamento della scrittura all'interazione tra pari (a cui si è già dedicato un volume in questa Collana; cfr. Grassi 2018). L'Autrice trae da questa disamina osservazioni e spunti interessanti anche dal punto di vista degli strumenti e delle metodologie per calibrare le risorse tecnologiche a disposizione ai diversi profili d'utenze.

Le risorse offerte dalla glottotecnologie per la didattica della scrittura – e non solo – sono l'oggetto del contributo di **Alessandra Giglio**. In esso viene offerta innanzitutto una sistematizzazione terminologica, distinguendo tra "tecnologie didattiche" e "tecnologie per la didattica", e vengono ripercorse le tappe principali dello sviluppo delle tecnologie applicate alla glottodidattica. Con lucidità l'Autrice passa poi in rassegna i valori aggiunti realmente offerti all'apprendimento (e all'insegnamento) linguistico dalle moderne tecnologie e dalla rete. L'innovazione didattica tramite le tecnologie passa da concetti quali la *gamification* (Deterding *et al.* 2011), che sollecita strategie competitive o al contrario collaborative, e l'*edutainment*, che attrae l'apprendente agganciandolo sensorialmente; non sempre però le attività proposte sono realmente innovative, o addirittura attuali. Gli strumenti tecnologici possono, secondo Giglio, venire utilizzati in modo tradizionale o innovativo, ed è sempre bene considerare criticamente la reale innovatività didattica di applicazioni di nuova concezione, imparando a scindere la modernità tecnica da quella didattica. Partendo dal presupposto che non si deve ricorrere – e rincorrere – ad ogni costo alle tecnologie, se non portano davvero un valore aggiunto alla didattica, il contributo fornisce una mappa utile ad orientarsi tra risorse ed applicazioni realmente interessanti, delle quali fornisce indicazioni d'uso e suggerimenti d'impiego in classe.

Il contributo di **Alice Gasparini** si incentra su una sperimentazione didattica che fa leva da una parte sulla lingua scritta nei *social network* (il cosidetto e-taliano, per Lubello 2016), e dall'altra sul concetto di didattica per *task* (Nunan 2004). Il "carattere pratico, autentico, connesso alla vita reale e collaborativo, in cui agiscono condivisione, negoziazione di significati, scambio e aiuto tra pari" dei *task* si sposa ottimamente, ci dice Gasparini, con l'utilizzo dei social network per la scrittura in ambito didattico. Lo strumento tecnologico impiegato qui nella fattispecie è Whatsapp con un gruppo di adulti russofoni

a Mosca. La prospettiva BYOD, *bring your own device*, implicata nella scelta dello strumento e più problematica, in contesto educativo, di quanto appaia ad un primo approccio (Ng 2015), permette secondo l'Autrice di " 'espandere' il momento formale di apprendimento della lingua italiana e portarlo fuori dall'aula", ricollegandosi al concetto, oggi in grande ascesa, di apprendimento informale (Dressman / Sadler 2019), risultando esperienza positiva, perlomeno nella sperimentazione qui documentata.

Un filone tematico che riesce ad essere sia multidisciplinare sia, per molti versi, a sé stante, tanto da poter configurare l'ambito disciplinare della "didattica dell'alfabetizzazione in L2", è quello aperto qui dal contributo di **Fernanda Minuz** e dedicato all'insegnamento della lettoscrittura in L2 ad analfabeti adulti. Il tema è tanto interessante quanto complesso e le utili precisazioni terminologiche iniziali aiutano il lettore a meglio inquadrare le nozioni di *literacy*, di alfabetizzazione e di alfabetismo. A quest'ultimo tema, affrontato nelle prospettive delle scienze linguistiche, cognitive ed educative, è dedicato il contributo. Due i principali orientamenti alla questione: il "letteratismo" come capacità di gestire in autonomia un testo scritto *vs* l'alfabetizzazione come pratica sociale co-costruita e socialmente situata. Una visione, quest'ultima, che porta con sé l'apertura ai "multiletteratismi" (The New London Group, 1996): non solo i diversi sistemi di scrittura, ma anche i testi e le forme di scrittura multimediali e multimodali di ultima generazione. Le ricerche psicolinguistiche ed acquisizionali sull'apprendimento della lettura e della scrittura in L2 da parte di adulti analfabeti ruotano intorno a due ambiti tematici. Il primo riguarda i rapporti tra il letteratismo e l'acquisizione linguistica in generale e al proposito l'Autrice nota come "fino a tempi recenti, gli studi sull'acquisizione della lingua non hanno isolato la scolarizzazione come variabile indipendente per valutarne una possibile effetto sull'acquisizione della lingua", e, con Tarone / Bigelow / Hansen (2009), come ciò limiti di molto la generalizzabilità di molte ipotesi teoriche date per assodate in ambito glottodidattico. Il secondo ambito tematico riguarda l'apprendimento della lettura e della scrittura da parte degli adulti analfabeti, e a questo proposito il contributo sintetizza le interessanti indicazioni raggiunte sinora dal corpo di ricerche, ancora relativamente piccolo, formatosi in questo secolo sulla tematica, nello specifico, della consapevolezza metalinguistica e, al suo interno, di quella fonologica.

Si aggancia al precedente il contributo di **Paolo Nitti**, il quale riferisce di una ricerca didattica compiuta con metodologia quasi-sperimentale su un campione di adulti non alfabetizzati accuratamente selezionato per essere comparabile quanto a grado di (an)alfabetismo anche in lingua materna, sottoposto ad

un corso di alfabetizzazione rispettivamente attraverso il metodo globale e attraverso il metodo fonetico. I risultati dell'indagine si lasciano analizzare quantitativamente e qualitativamente e forniscono utili spunti di riflessione nella scelta della metodologia per l'insegnamento della lettoscrittura in L2 ad adulti.

Il lavoro di **Adriana Arcuri** riferisce invece della sperimentazione di un modulo didattico sviluppato all'interno di una piattaforma interattiva nata per supportare utenti non nativi, spesso con scarsa scolarizzazione, nella preparazione all'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione. Il modulo didattico mirato all'abilità di scrittura viene ripercorso criticamente, per illustrarne sia i punti di forza – per esempio, il fatto di incorporare in modo esplicito, attraverso attività dedicate, le strategie delle diverse fasi della produzione scritta – che gli elementi suscettibili di migliorie. L'esperienza condotta fa riconoscere all'Autrice che il profilo dell'utente non scolarizzato mette in crisi alcune convinzioni didattiche date per scontate, e richiede anche all'insegnante esperto di "imparare a decentrarci rispetto alle nostre conoscenze e convinzioni radicate, e considerare nuovi punti di vista sull'apprendimento istituzionale e sulle modalità di socializzazione che in esso si strutturano".

Le produzioni scritte di utenti con profilo migratorio, qui però con alto grado di scolarizzazione, sono al centro anche del contributo che segue, ad opera di **Laura Campanale**. Il saggio contestualizza e commenta infatti scritti di carattere autobiografico di studenti universitari con percorso migratorio, raccolti nell'ambito di laboratori di scrittura in italiano Ls in Germania. Tali lavori, argomenta l'Autrice, oltre a fornire indicazioni sul livello di competenza comunicativa dei soggetti, illustrano aspetti della loro percezione linguistica e innescano riflessioni sulla complessità della coscienza identitaria e sulla presenza di competenze multiple e interculturali delle cosiddette 'identità ibride' (De Florio Hansen / Hu 2007: 69) che impongono profondi ripensamenti di percorsi e attività didattiche per un'adeguata valorizzazione delle potenzialità di questi profili d'utenti.

All'utenza universitaria ed alle sue capacità scrittorie è dedicato il contributo di **Rosa Pugliese**, che discute del saper scrivere all'università inquadrandolo sullo sfondo del vasto e articolato dibattito internazionale sull'importanza della scrittura in diversi settori di attività, sul suo statuto profondamente mutato nella contemporaneità e sul ruolo che essa riveste nelle attuali società della conoscenza.

A questo saggio fa opportuno seguito il contributo di **Paolo Della Putta**, che presenta una sperimentazione che mette a confronto studenti universitari italofoni e non italofoni alle prese con la redazione di testi di registro formale

della comunicazione accademica. Lo studio mostra un interessante rovesciamento di prospettiva rispetto all'assunto generale che vorrebbe i parlanti nativi – per definizione – più competenti dei non nativi (la cosiddetta fallacia comparativa di Bley-Vroman 1983). Assunto particolarmente fragile in quest'ambito, poiché nessuno è parlante nativo delle varietà formali (e scritte) di una lingua (Moretti 2011; Andorno 2012). Tale risultato è analizzato alla luce di variabili tra cui l'esperienza con le varietà scritte sorvegliate dell'italiano e la quantità e qualità di istruzione ricevuta relativa alla redazione di testi formali.

Il saggio ad opera di **Anna Kucharska** si dedica invece ad una forma di scrittura "scolastica" per molti versi considerata desueta: il tema. L'analisi proposta è frammento di una ricerca più vasta che riguarda l'impatto del tema e del coinvolgimento personale sui mezzi retorici e linguistici adoperati nell'espressione scritta in italiano lingua straniera, e si basa, appunto, sull'osservazione delle realizzazioni dei tre elementi classici dell'argomentazione: l'*ethos*, il *pathos* e il *logos*. Sono dunque esemplificate e discusse le tecniche argomentative utilizzate, spontaneamente e intuitivamente, dai soggetti. I risultati mostrano la capacità di adoperare, ancorché intuitivamente, un ampio ventaglio di tecniche argomentative per manipolare i fatti o i fenomeni citati. Le riflessioni qui raccolte mirano a riaprire la discussione sulla presenza della composizione scritta argomentativa nei corsi di lingue straniere; secondo l'Autrice la loro importanza è indiscutibile, ma sono necessarie modifiche per non farla diventare un'attività arcaica, noiosa, senza scopi comunicativi autentici.

Del livello pragmatico dell'espressione scritta si occupano anche i due contributi che seguono. **Francesca Pagliara** presenta un confronto nella codificazione pragmalinguistica delle richieste in un corpus di e-mail a docenti inviate da studenti universitari nativi *vs* non nativi di italiano. Nonostante la pervasività dell'email come strumento di interazione anche tra docenti e studenti, numerosi studi ne rilevano l'assenza di regole testuali standardizzate e la commistione di tratti diamesici e diafasici (cfr. ad es. Prada 2016). Si tratta dunque di gestire le norme pragmalinguistiche proprie della tipologia testuale e quelle sociolinguistiche dell'interazione accademica, alle quali si aggiungono, nel caso di studenti in mobilità, le variabili socioculturali di provenienza. I risultati dello spoglio di dati sono significativi e presentano tratti di novità interessanti per il settore.

Il contributo di **Erika Raniolo** e **Sabina Fontana** è dedicato ad esplorare l'efficacia di una proposta didattica dedicata allo sviluppo delle competenze pragmatiche nella comprensione e produzione scritta di utenti sordi adulti. Le Autrici inquadrano i tratti fondamentali del particolare bilinguismo bimoda-

le dei sordi, che genera "un pattern specifico di errori nella lingua parlata e scritta": i quali errori andrebbero inquadrati in termini di interlingua, non di confronto con la lingua obiettivo. Secondo le Autrici, un percorso di didattica di italiano per i sordi non può seguire approcci e modelli elaborati per persone udenti: deve invece, tra altri accorgimenti, tenere in particolare considerazione la dimensione pragmatica della lingua, notoriamente ardua da gestire per le persone sorde, per le quali gli sforzi educativi privilegiano l'articolazione dei suoni e la grammatica anziché l'uso e la comunicazione.

Come si può forse evincere da questa succinta presentazione, i temi toccati nei diversi contributi offrono dati e riflessioni che spaziano attraverso vari contesti e diverse esperienze di scrittura, lette e interpretate in una pluralità di ottiche metodologiche. Speriamo che il contenuto del volume raccolga l'interesse dei lettori e stimoli ulteriori studi sulla significatività e sulle valenze didattiche dell'espressione scritta in italiano lingua seconda.

Bibliografia

Andorno, Cecilia «Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale», in Grassi, Roberta (a c. di) *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Perugia, Guerra, 2012: 157-174.

Barré-De Miniac, Christine ([2000] 2015) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Bley-Vroman, Robert (1983) "The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of sistematicity". *Language Learning* 33: 1-17.

De Florio Hansen, Inez / hu, Adelheid (Hrsg.) (2007) *Pluringualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachigen Menschen*, Tübingen, Stauffenburg.

Deterding, Sebastian *et al.* (2011) «From game design elements to gamefulness: defining "gamification"». In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11.,Tampere (Finland), ACM Press. <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2181037.2181040>.

Dressman, Mark / Sadler, Randall W. (eds.) (2020) *The Handbook of Informal Language Learning*, NJ, Wiley-Blackwell: 75-83.

Grassi, Roberta (a c. di) (2018) *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati.

Lubello, Sergio (a c. di) (2016) *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Cesati.

Moretti, Bruno (2011) "I fondamenti del formale". In Cerruti, Massimo *et al.* (a c. di), *Formale e informale*. *La variazione di registro nella comunicazione elettronica,* Roma, Carocci: 57-67.

Moscovici, Serge (1989) *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Ng, Wan (2015) *New Digital Technology* in Education: Conceptualizing Professional Learning for Educators, New York, Springer.

Nunan, David (2004) *Task-based language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Prada, Massimo (2016) "Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica". *Italiano Lingua Due* 8(2): 232-260.

Tarone, Elaine / Bigelow, Martha / Hansen, Kit (2009) *Literacy and Second language Oracy*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

The New London Group (1996) "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66/1: 60-92.

Williams, Jessica (2012) "The potential role(s) of writing in second language development". *Journal of second Language Writing* 21/4, Special Issue on Exploring L2 Writing-SLA Interfaces: 221-231.

Cécile Desoutter

(Università degli Studi di Bergamo)

Il rapporto con la scrittura: un elemento costitutivo della competenza di scrittura in L1 e in L2

1. *Introduzione*

Per redigere un testo, lo scrivente mette in atto un sistema di azioni che dipendono da numerosi fattori legati alle sue competenze linguistiche e redazionali, ma anche al suo rapporto con la scrittura. La nozione di "rapporto con la scrittura" è emersa all'inizio degli anni 2000 nell'ambito francofono della didattica della scrittura in L1 come strumento euristico che permette di portare uno sguardo diverso sulle situazioni didattiche. Non pone tuttavia un limite alla possibilità di prendere anche in considerazione situazioni di scrittura in L2, all'interno e all'esterno della scuola. Dopo avere presentato la genesi e gli aspetti teorici della nozione, si cercherà pertanto di analizzare alcuni aspetti del rapporto con la scrittura di soggetti italiani che scrivono in L2 in contesti professionali.

2. *Dalle rappresentazioni al rapporto con la scrittura*

2.1. *Le rappresentazioni nel campo della didattica*

La scrittura, intesa come composizione testuale, è un'attività complessa. Negli anni '90 del XX secolo, tramite un approccio socio-pragmatico, Michel Dabène propose, nell'ambito del francese L1, un modello didattico di competenza costruito attorno a un insieme di componenti la cui padronanza permette di svolgere l'attività di scrittura. Queste componenti, che costituiscono anche obiettivi di apprendimento, afferiscono a tre categorie: (1) saperi di tipo linguistico, semiotico e socio-pragmatico, (2) saper fare testuali e procedurali, (3) motivazioni e rappresentazioni (Dabène 1991). Negli anni precedenti, la componente dei saper fare era stata oggetto di ricerca sia nell'ambito della linguistica testuale sulla scia degli studi sulla grammatica del testo (cfr. Van Dijk 1972; Dressler 1978; Petöfi / Rieser 1973), sia nell'ambito della psicologia cognitiva attraverso i lavori sulle conoscenze procedurali e la gestione delle attività di scrittura (cfr. in particolare il modello di Flower / Hayes 1981). Invece, l'introduzione delle rappresentazioni all'interno del modello della competenza di scrittura costituisce negli anni '90, nel pieno

dell'emergere del sociocostruttivismo, una nuova tappa nell'ambito della didattica. La relazione tra rappresentazioni dei discenti e apprendimento scolastico era già stata messa in evidenza da Piaget, fondatore dell'epistemologia genetica, alla fine degli anni 1920. Tuttavia, è alla sfera della psicologia sociale e ai lavori di S. Moscovici che gli studiosi di didattica della scrittura in francese L1 e di glottodidattica si riferiscono alla fine del XX secolo. Moscovici (1989), ispirandosi alle "rappresentazioni collettive" di Durkheim, sviluppa il concetto di "rappresentazioni sociali" che considera come forme particolari di conoscenza socialmente elaborate e condivise. Tali rappresentazioni sono una ricostruzione simbolica della realtà che le persone elaborano per non imbattersi nell'incomprensibile, per affrontare più facilmente il mondo e renderlo intellegibile. Nell'ambito della didattica, Barré-De Miniac ([2000] 2015) ritiene che la nozione di rappresentazione permetta di allontanarsi da una visione troppo semplificata dei processi di elaborazione/trasmissione dei saperi e al contempo di affrontarli nella loro complessità. In particolare, l'approccio in termini di rappresentazioni porta a tenere conto che nessun apprendente affronta senza preconcetti una situazione nuova (Penloup 2000). Di fatto, opinioni e atteggiamenti preesistono alle situazioni di apprendimento per quanto riguarda i discenti o di insegnamento per quanto riguarda i docenti. Indagare su di loro permette, quindi, di capire meglio i fenomeni in atto nelle situazioni didattiche e, eventualmente, di agire su di loro. Nell'ambito della didattica delle lingue straniere, gli insegnanti possono trarre profitto dall'analisi delle rappresentazioni sociali delle lingue/culture, all'interno e all'esterno della classe, tenuto conto che queste costituiscono spesso un ostacolo o una motivazione fondamentale per l'apprendimento come evidenziato, tra altri, da Castelloti / Moore (2002) o Alen-Garabato *et al.* (2003).

2.2. *L'emergere della nozione di rapporto con la scrittura*

Nel prolungamento delle ricerche sulle rappresentazioni, negli anni '90, la nozione di "rapporto" che un individuo intrattiene con un oggetto è risultata molto proficua per studiare il "rapporto con il sapere", in primo luogo da Beillerot (1989) e da Charlot (1997) nell'ambito delle scienze dell'educazione. La nozione non è facile da circoscrivere perché è caratterizzata da molti ancoraggi teorici che rinviano a diversi approcci e ambiti teorici: psicanalitici, sociologici, antropologici ecc. Charlot (2006) evoca tuttavia alcuni aspetti fondamentali della nozione di "rapporto con il sapere" sui quali concordano i vari studiosi: in primo luogo, più che di un concetto che fornirebbe risposte, si tratta di una problematica che pone domande; in secondo luogo, rinvia a una concezione del soggetto – qui inteso come individuo allo stesso tempo sociale e singolare – che deve essere al centro di ogni ricerca sul sapere. Charlot insiste anche sugli aspetti etici, ideologici e politici che ricopre la

nozione, in particolare nei confronti della diversità culturale. Di fatto, il pregio di un approccio in termini di "rapport au savoir" è di non ridurre l'individuo a un insieme di caratteristiche, o peggio ancora di assenza di caratteristiche (e quindi di carenze o handicap), ma di considerarlo come l'attore di un insieme di relazioni e processi. Nelle università o scuole che accolgono numeri sempre crescenti di studenti stranieri, questo approccio può avere numerose applicazioni concrete.

Il matematico Y. Chevallard ([1985] 1991) è stato il primo a sviluppare la nozione nell'ambito della didattica della sua disciplina, come strumento euristico che permette di gettare nuova luce sulle situazioni didattiche. Per facilitare la comprensione del fenomeno, egli fa riferimento all'immagine husserliana del faro che illumina un paesaggio notturno: il paesaggio è il sapere, il faro è l'individuo, il fascio luminoso è il rapporto dell'individuo con il sapere. Questa metafora del faro che illumina una porzione del paesaggio, suggerendo una persona che regola il suo angolo di visione, la sua focale, corrisponde a una didattica centrata sul soggetto e punta a sottolineare la parte di iniziativa e il lavoro di elaborazione di quest'ultimo.

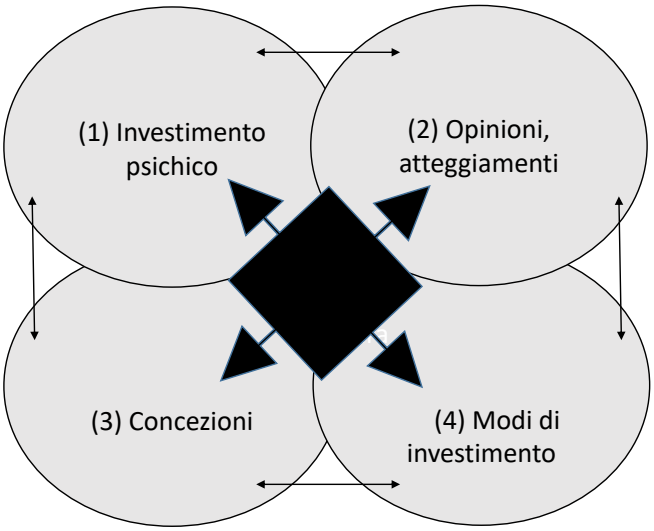
Mossa dal tentativo di spiegare alcune difficoltà incontrate dai discenti nella scrittura e di porvi rimedio, Ch. Barré-De Miniac ([2000] 2015) introduce la nozione di *rapport à* nell'ambito della ricerca sulla didattica della scrittura in francese L1. Secondo la studiosa, la nozione di rapporto, più ampia di quella di rappresentazioni, permette di cogliere in tutta la sua complessità il legame che un soggetto stabilisce con la scrittura. Il "rapporto" costituisce di fatto l'insieme dei significati costruiti dallo scrivente a proposito della scrittura nonché del suo apprendimento e può variare secondo le situazioni incontrate spontaneamente o proposte nell'ambito di un progetto didattico.

2.3. *Il rapporto con la scrittura: un sistema pluridimensionale*

Il rapporto con la scrittura è un sistema complesso. Barré-De Minac ([2000] 2015) ha identificato quattro dimensioni per indagare i legami tra il soggetto "scrivente" e l'oggetto "scrittura": (1) l'investimento (psichico) nella scrittura, (2) le opinioni e gli atteggiamenti relativi alla scrittura, (3) le concezioni della scrittura e del suo apprendimento, (4) i modi d'investimento (modi di verbalizzazione)[1].

[1] In un primo tempo, Barré-De Miniac (2000) chiama "modes d'investissement" questa dimensione. Nella versione aggiornata del suo volume (Barré-De Miniac 2015), aggiunge a questa denominazione: "modes de verbalisation", rendendola più esplicita. "Verbalizzare" è da intendersi qui come il fatto di esprimersi, per mezzo del linguaggio verbale, sull'atto di scrittura.

Figura 1 – Le 4 dimensioni del rapporto con



la scrittura secondo Barré-De Miniac ([2000] 2015)

Tenuto conto della natura sistemica del rapporto con la scrittura, le sfere sono strettamente collegate tra di loro e si sovrappongono parzialmente. Ciò rende a volte difficile, e perfino artificiale, attribuire un'attività mentale a una dimensione precisa; tuttavia, una riflessione basata su questa ripartizione può aiutare a cogliere con maggiore precisione il rapporto dello scrivente con la scrittura. Le rappresentazioni, di cui si è parlato precedentemente, sono incluse nella dimensione (2); il modello didattico di competenza inizialmente formulato da Dabène (1991) (cfr.§ 1.1) ha potuto, quindi, essere arricchito con la nozione di rapporto, più ampia di quella di rappresentazioni/motivazioni.

2.3.1. *L'investimento*

La nozione di investimento rimanda a un termine che trova le sue radici nella sfera economica, ma che è stato preso in prestito dalla psicanalisi[2]. Nel presente contesto, corrisponde all'interesse affettivo, e quindi ai sentimenti e alle emozioni

[2] In psicanalisi, il termine "investimento" ha un significato che supera il senso economico originale. Corrisponde "al tedesco *Besetzung* di S. Freud (proprio 'occupazione con ...'), l'atto del collegare una carica affettiva a rappresentazioni reali o immaginarie, oppure a oggetti; anche, la componente affettiva che una rappresentazione, reale o immaginaria, o un oggetto possiedono nella psiche di una determinata persona" (*Enciclopedia Treccani* <http://www.treccani.it/vocabolario/investimento/>).

nei confronti della scrittura. Si manifesta attraverso la quantità di energia che uno è disposto a dedicarvi. Barré-De Miniac ([2000]2015) ha messo in evidenza due aspetti dell'investimento: la forza e il tipo. La forza indica l'intensità, nel senso che la scrittura può essere più o meno rivestita di valore, con un investimento negativo o positivo. Per esempio, sia un rigetto sia un gusto pronunciato per la scrittura possono essere segni di un forte investimento. Il tipo di investimento si riferisce invece alle situazioni di scrittura o ai tipi/generi di testi oggetti dell'investimento.

2.3.2. *Le opinioni e atteggiamenti*

Le opinioni e gli atteggiamenti sono nozioni provenienti dall'ambito della psicologia sociale. Prendono in considerazione rispettivamente le dichiarazioni e i comportamenti rispetto alla scrittura, tenuto conto tuttavia che i comportamenti di un individuo non corrispondono sempre alle sue opinioni o prese di posizione. Si tratta di una sottocategoria delle rappresentazioni sociali che copre il campo dei valori che l'individuo attribuisce alla scrittura per vivere e affermarsi nel suo ambiente sociale e professionale o, nel caso di studenti, per avere successo nelle varie discipline scolastiche. Questa dimensione viene spesso espressa attraverso una scala di valore di tipo: valorizzazione / svalorizzazione o distinzione[3]/ banalizzazione. Barré-De Miniac (2015) evidenzia che le pratiche didattiche degli insegnanti potrebbero essere guidate, a loro insaputa, dalle proprie opinioni e dai propri atteggiamenti nei confronti della scrittura. Nell'ambito della formazione docenti, una riflessione su questo aspetto potrebbe quindi permettere loro non tanto di modificare il proprio rapporto con la scrittura quanto di prenderne coscienza con l'obiettivo di gestire in modo più consapevole e adeguato le attività di scrittura in classe. Su un altro piano, le indagini svolte presso i genitori (Barré-De Miniac 2015) mostrano che i tipi di aspettative nei confronti della scuola e la loro forza per quanto riguarda l'insegnamento della scrittura ai propri figli sono fortemente marcati da processi di differenziazione sociale e culturale. Nelle scuole dei quartieri meno agiati, i genitori associano strettamente la scrittura alla scuola, mentre nelle scuole del centro città, la scrittura è meno legata all'ambito scolastico.

2.3.3. *Le concezioni della scrittura e del suo apprendimento*

L'idea che l'individuo si fa della scrittura può avere ripercussioni sul suo apprendimento. Per esempio, la visione secondo cui la competenza di scrittura è un dono e non va quindi insegnata/imparata è ampiamente diffusa tra genitori, di-

[3] Intesa qui nel senso di Bourdieu (1979), quindi, con l'idea che la scrittura sarebbe, o meno, un segno o una promessa di differenziazione sociale.

scenti e insegnanti. Capita, come lo ricorda Reuter (1996), che nell'insegnamento della letteratura, la scrittura venga presentata come un'attività misteriosa di fronte alla quale ci si inchina, praticata da "Autori" che possiedono un dono venuto da chi sa da dove. Barré-De Miniac ([2000]2015) evidenzia anche che la scrittura può essere vista come una semplice tecnica di trascrizione di un pensiero elaborato al di fuori del linguaggio, con due presupposti correlati: ci sarebbe prima il pensiero e poi l'espressione, che passerebbe indifferentemente tramite il canale dell'orale o dello scritto. Si tratta in definitiva di pareri che ignorano lo scarto esistente tra il pensiero e la scrittura o la specificità della scrittura rispetto all'oralità. Come specifica Dabène (1996), riferendosi ai lavori di Goody e di Hagège, scritto e orale si distinguono non solo dal punto di vista linguistico o della specificità delle situazioni di produzione e recezione ma anche in termini di acculturazione a un modo di espressione, di comunicazione e di accesso alla conoscenza che non corrisponde all'esercizio naturale della parola.

2.3.4. *La verbalizzazione (o modi d'investimento)*

La verbalizzazione corrisponde al modo in cui gli scriventi parlano e riescono a parlare della scrittura, dell'apprendimento di questa e delle loro pratiche di scrittura. È basata su scambi verbali attorno a testi in fase di elaborazione e di scrittura; è, quindi, da considerare come un'attività metacognitiva e metaprocedurale sollecitata. La verbalizzazione da parte dei discenti è un elemento essenziale che permette loro, con la guida dell'insegnante, di distanziarsi dal proprio progetto di scrittura, dal processo, dallo stato di elaborazione, dalle eventuali difficoltà incontrate... Costituisce pertanto un punto saldo per l'accompagnamento alla scrittura, ma è anche una fonte di informazioni utile per la ricerca nella didattica della scrittura. L'individuazione di questa dimensione e la sua formalizzazione rappresentano per questo motivo una buona illustrazione della dinamica interattiva tra ricerca e pratica didattica.

2.4. *L'apertura della nozione alla L2*

La nozione di rapporto con la scrittura ha trovato eco presso vari studiosi che hanno illustrato, precisato o, a volte, rielaborato le varie sfere. Tenuto conto degli stretti legami tra lettura e scrittura, le canadesi Chartrand / Blaser (2008) e Chartrand / Prince (2009), in particolare, hanno allargato il campo per prendere in considerazione il rapporto allo scritto (processo e prodotti) in tutte le sue dimensioni, quindi sia le pratiche di lettura e scrittura, sia i testi letti e scritti. A partire dalle varie teorizzazioni, le ricerche puramente descrittive o con sperimentazioni didattiche si sono sviluppate in varie direzioni, includendo diverse categorie (discenti dal-

la scuola elementare all'università, insegnanti in formazione o in attività, genitori), varie tipologie di prodotti della scrittura (dalle mail ai blog, dall'esperimento della scrittura letteraria nei laboratori di scrittura alla scrittura accademica) e varie situazione di scrittura (scolastica o extrascolastica) (Barré-De Miniac ([2000] 2015). Anche le tecniche per raccogliere informazioni sul rapporto con la scrittura variano: questionari con domande più o meno aperte, interviste, osservazione di pratiche o di produzioni… I dati raccolti, a loro volta, possono essere interpretati mettendo l'accento sul contenuto (cosa viene detto) o sul discorso (come viene detto).

Più recentemente e seppur in modo ancora limitato, la nozione è entrata nell'ambito della L2, in contesti plurilingui o di alterità linguistica, con studi incentrati su scriventi (insegnanti o studenti) in Algeria (Senoussi, 2009; Kadik *et al.* 2014), Australia (Guillot 2010), Canada (Dezutter *et al.* 2017; Maynard /Armand 2015, 2016), Cina (Pernet-Liu 2016), Francia (Clemenson Guitton (2010), Italia (Desoutter 2005).

Queste ricerche prendono in considerazione studenti di francese L2 di vari livelli, in paesi non francofoni oppure, per il Quebec francofono, discenti in classi di accoglienza per stranieri o allievi di inglese L1. Sempre in riferimento al plurilinguismo, occorre segnalare i lavori con approccio sociolinguistico e sociodidattico di M.-C. Penloup, centrati sulla scrittura extra-scolastica di discenti, che permettono di identificare conoscenze o strategie poco valorizzate dal sistema scolastico ma che la scuola guadagnerebbe a prendere in considerazione. Nelle sue ricerche, Penloup (2008) si basa, per esempio, sui fenomeni di contatti linguistici presenti negli scritti elettronici di adolescenti (forum, mail, blog, pagine facebook…) per interrogare le frontiere tra L1/L2 con una prospettiva pluralista della disciplina del francese L1. Suggerisce di trarre profitto da questo plurilinguismo per proporre attività didattiche nelle quali i discenti osservano e descrivono i fenomeni di alternanza di codice, non solo per coglierne le funzioni, ma anche per provocare una riflessione sulla variazione linguistica nell'ambito della L1.

Gli studi evocati qui sopra sul rapporto con la scrittura in L2 approfondiscono aspetti svariati in contesti educativi diversi, con tradizioni culturali rispetto alla scrittura difficilmente paragonabili. Per esempio, Pernet-Liu (2016) fa osservare che la storia culturale e sociale spiega l'importanza della scrittura nella società cinese, mentre la storia dell'educazione permette di capire il posto preminente dato oggi alla scrittura nel sistema educativo cinese. Il rapporto con la scrittura in francese L2 degli studenti universitari cinesi è quindi per forza influenzato da questo contesto. L'autrice afferma che per gli studenti cinesi, la scrittura, a prescindere dalla lingua, è una *performance* felice, valorizzata e difficile, il cui alto livello di esigenza intimorisce e attrae allo stesso tempo. Lo studio sul rapporto con la scrittura

di studenti australiani di L2 (Guillot 2010) indica che all'inizio dell'apprendimento della lingua nel percorso universitario, questi associano alla scrittura in francese una dimensione creativa che non è presente in L1. Inoltre, i loro scritti comportano una forte espressione dell'affetto. Diversamente, a un livello più avanzato di padronanza della L2, a prescindere dal genere di testi da produrre, gli studenti mostrano una preoccupazione maggiore per l'aspetto linguistico. Il loro rapporto con la scrittura si esprime attraverso la preminenza della lingua corretta e precisa rispetto alle idee; un modo secondo loro per raggiungere questa perfezione linguistica è la padronanza della grammatica.

Questi vari studi, pur evidenziando alcuni aspetti condivisi all'interno del contesto specifico osservato, insistono tuttavia sul fatto che ogni individuo costruisce il proprio rapporto con la scrittura in L1 e in L2. I risultati di ciascuna indagine rappresentano, quindi, sia una testimonianza da interpretare alla luce del contesto storico-culturale della comunità educativa nella quale si inserisce, sia uno strumento suscettibile di permettere un accompagnamento individualizzato degli studenti nella loro appropriazione della competenza di scrittura in L2.

Negli esempi appena citati, il rapporto con la scrittura è stato studiato nell'ambito istituzionale dell'apprendimento di una lingua L2. Può altresì essere interessante indagare, in chiave più sociolinguistica, il rapporto con la scrittura di persone che, una volta finiti gli studi, scrivono in L2 in un contesto professionale.

3. *Il rapporto con la scrittura funzionale in L2 nell'ambito professionale*

Per riflettere su tale rapporto, presentiamo qui di seguito alcuni elementi di uno studio basato su italiani che lavorano in Italia e usano la lingua francese in modo sporadico o abituale per svolgere alcune delle loro attività. I discorsi prodotti da queste persone relativi all'uso del francese nell'ambito del proprio lavoro provengono da una raccolta di interviste individuali semi-direttive svolte in Lombardia sull'uso del francese in ambito aziendale[4]. Nel caso specifico, si è potuto estrare dal corpus un gruppo di 17 donne e uomini, dai 25 a 55 anni, che lavorano in aziende italiane o filiali di gruppi francesi o internazionali. Tutti sono in possesso di una laurea (economia, lingue, comunicazione, ingegneria, scienze politiche). L'uso del francese può riguardare la comunicazione interna (es. interazioni con la casa madre francese o altre filiali del gruppo) o esterna (interazioni con il cliente all'estero). I settori rappresentati sono quelli della banca, del turismo/alberghiero, dell'industria.

[4] La raccolta è costituita da interviste realizzate nell'ambito di varie ricerche nostre sul plurilinguismo e l'uso del francese nelle aziende in Lombardia o da studenti in relazione a lavori di tesi triennali o magistrali, lungo un periodo che va dal 2007 al 2017.

Non potendo allargare il discorso a tutte le dimensioni del rapporto alla scrittura, illustreremo in questo contributo quella dell'investimento psichico. Prenderemo quindi in considerazione il tipo di investimento, ovvero, da una parte le situazioni di scrittura e i generi di testi, e dall'altra la forza dell'investimento, cioè l'intensità dedicata alla scrittura in lingua francese. Osserveremo tuttavia che, nelle risposte, gli intervistati esprimono concetti che vanno a toccare altre dimensioni del rapporto con la scrittura.

3.1. *Il tipo di investimento*

Le persone delle quali ci interessiamo non sono professionisti della scrittura nel senso che non sono scrittori, né giornalisti, né traduttori ecc. Non sono neppure esperti della lingua francese, avendo una competenza che va dal livello A2 a C1 sulla scala del QCER. Dichiarano inoltre di non avere quasi nessuna occasione di scrivere in francese al di fuori dell'attività professionale.

La scrittura è per loro di tipo funzionale, legata, quindi, a un'attività derivante dall'esercizio della loro professione (ingegnere, impiegato in un servizio commerciale, ragioniere ecc.). Il genere di produzione scritta in lingua francese condiviso da tutti loro è il messaggio inviato per posta elettronica. Queste email possono veicolare messaggi di richiesta di informazione, di trasmissione di una data di riunione, di risposta a un sollecito di pagamento… oppure essere semplicemente di accompagnamento a documenti allegati. Capita anche che sostituiscano l'allegato, prendendo quindi la forma più lunga e elaborata di un verbale di riunione, di un preventivo ecc., in una sorta di mix di generi.

Di fatto, in ambito aziendale, dove la comunicazione interna e esterna è caratterizzata dalla multicanalità e dalla multisemioticità, la posta elettronica risulta essere ancora oggi lo strumento più utilizzato per comunicare in forma scritta a livello interpersonale. Secondo le previsioni di Radicati Group (2018), la situazione dovrebbe rimanere tale nel futuro[5]. L'importanza dell'email nella comunicazione aziendale è sicuramente legata al fatto che permette di condividere facilmente informazioni, di interagire a distanza e di lasciare una traccia della comunicazione. Secondo gli intervistati, il fatto di scrivere un'email nella lingua dell'interlocutore è spesso considerato come un atteggiamento positivo nei confronti di quest'ultimo, anche se il messaggio è accompagnato da allegati in un'altra lingua. Tenendo conto di queste tendenze, per un'adeguata preparazione professionale degli studenti

[5] Radicati Group (2018) indica che l'email è la forma di comunicazione aziendale più diffusa nel mondo malgrado l'affermarsi di altre forme come i social network, messaggeria istantanea, chat… Si prevede un traffico di 333 miliardi di email al giorno entro la fine del 2022 <https://www.radicati.com/wp/wp-content/uploads/2018/01/Email_Statistics_Report,_2018-2022_Executive_Summary.pdf>.

alla scrittura in L2, occorre certamente esporli all'osservazione e alla produzione di varie tipologie di email. A maggior ragione se si tiene conto che l'insegnamento della scrittura in L1 non considera di solito questi generi testuali, non permettendo quindi il trasferimento nella L2 di competenze precedentemente acquisite.

Le email aziendali scritte da personale non madrelingua hanno dato luogo a parecchie analisi linguistiche, su varie lingue. Di solito, questi studi vertono sul prodotto scritto, con lo scopo di evidenziare ciò che distingue il testo generato da uno scrivente madrelingua rispetto a quello proveniente da un non madrelingua oppure di individuare e descrivere gli errori più comuni presenti in quest'ultimo. Ora, oltre al prodotto, può risultare proficuo, anche a fini didattici, indagare il rapporto di questi lavoratori con la scrittura in L2 e più in particolare quanto investono nella redazione delle loro email.

3.2. *La forza dell'investimento*

Quando si esprimono sulle proprie pratiche di scrittura, gli intervistati insistono su tre dimensioni del testo da scrivere: referenziale, sociopragmatica e linguistica.

Dalle testimonianze raccolte si può evidenziare che l'intelligibilità del testo prodotto è per loro un'esigenza fondamentale, considerato anche il rischio maggiore che un messaggio redatto in lingua straniera sia malinteso:

(1) Siccome faccio roba abbastanza tecnica ho sempre paura che non sia abbastanza chiaro. e siccome sono strumenti di lavoro e quindi cerco di scrivere in un modo lineare, magari per essere sicura che il messaggio venga recepito, cerco di farlo anche in italiano [...]. Ma quando scrivo in francese mi viene da farlo di più (Dalila)

(2) La cosa fondamentale è comprendere e scambiare effettivamente l'informazione (Teresa)

Oltre alla comprensibilità, gli scriventi dicono di impegnarsi per trovare il tono giusto anche se risulta a volte problematico per loro produrre in L2 atti linguistici che non vengano malintesi dall'altro:

(3) Aggiungo una battuta o qualcosa che possa dare l'idea di un contatto che comunque deve essere amichevole (Carolina)

(4) A me sinceramente piacerebbe avere quel grado di autonomia nel gestire le frasi di cortesia perché fin che si tratta di tradurre un rapporto tecnico è molto facile, mi piacerebbe riuscire a rispondere in maniera originale invece delle solite frasi, questo mi piacerebbe farlo proprio (Rocco)

(5) Questa è la cosa che trovo più difficile, cioè riuscire ad usare un tono adeguato [...] devi scrivere in modo corretto ma in un modo che a un francese madrelingua non risulti troppo cortese o scortese o strano, non adeguato all'argomento per esempio (Camilla)

(6) Queste lettere di reclami di vario tipo sono le più complicate da stendere, si cerca di sfumare le parole, del verbo, uno che renda con delicatezza, in modo che risulti un testo d'impatto con l'impatto che tu vuoi dare a seconda della circostanza (Beatrice)

La ricerca di una relazione di qualità con l'interlocutore è un aspetto considerato prioritario e contribuisce a rendere la scrittura in lingua straniera un'attività particolarmente impegnativa.

Infine, l'attenzione specifica per la L2 nella sua forma scritta si percepisce anche nei discorsi che segnalano atteggiamenti diversi a seconda della forma orale o scritta dell'interazione:

(7) Quando parlo al telefono mischio le lingue ma non quando scrivo perché sono più attento (Lorenzo)

(8) Devo dire che sono molto attenta sia all'orale sia nello scritto ma soprattutto quando scrivo perché è più evidente la grammatica, dunque soprattutto gli accenti il maschile il femminile gli accordi (Carolina)

(9) All'orale si possono mescolare le lingue, allo scritto no, non si può cominciare a salutare in francese e poi continuare in inglese (Alessio)

Questa tripla attenzione alla chiarezza del messaggio, alla relazione con l'altro e alla correttezza linguistica sono tanti segni dell'investimento degli scriventi italiani nella scrittura in francese. L'aspetto linguistico porta in particolare a una doppia tensione: normativa e acquisizionale.

3.2.1. *La tensione normativa*

La tensione normativa caratterizza un'attenzione particolare all'aspetto linguistico della produzione scritta. Oltre alla qualità della relazione con il destinatario, gli scriventi considerano che i loro messaggi veicolino un'immagine di loro stessi e dell'azienda per la quale lavorano. Tale opinione li porta idealmente a voler investire energia nell'attività di scrittura, tuttavia la forza dell'impegno dipende da molti fattori, tra i quali: il tempo a disposizione (10), la distanza interpersonale con il destinatario o i destinatari (tenuto conto che la maggior parte del tempo una email è inviata in copia a più persone) (11), il

genere di testo o l'atto comunicativo espresso: domandare, informare, chiedere scusa, offrire un servizio ecc. (12):

(10) Ci tengo a scrivere correttamente, ci tengo perché penso che sia nel mio carattere tranne quando non ho tempo, ma in generale ho la tendenza a rileggere ciò che ho scritto (Carolina)

(11) Se è una mail commerciale quindi un rapporto abbastanza [...] informale non sono molto attenta, se è una mail un po' ufficiale o chiedo alle mie colleghe o verifico sul vocabolario (Michela)

(12) Un errore non è molto grave. su un preventivo sì ma su una mail semplice assolutamente no (Stella)

Tra i fattori situazionali citati, il tempo costituisce un elemento fondamentale perché, in un contesto professionale, le persone sono sempre alle prese tra il desiderio di scrivere bene e la necessità di scrivere velocemente. Con la scrittura in L2, il problema diventa ancora più pregnante per il fatto che questa sia, come dimostrato da vari studi, cognitivamente più impegnativa della scrittura in L1 (Barbier 1998; Lefrançois 2001; Wang / Wen 2002), con un numero di parole prodotte per unità di tempo più basso e pause più lunghe (Barbier 2003; De Larios *et al*. 2006), con una revisione delle produzioni più lunga e impegnativa (New 1999).

È interessante soffermarsi sul fatto che l'impegno dedicato alla qualità linguistica del messaggio possa dipendere anche dalla lingua nella quale si scrive. Di fatto, alcuni scriventi dichiarano di dare maggiore importanza e porre più attenzione alla correttezza linguistica quando scrivono nella propria lingua:

(13) L'italiano è la mia lingua e perciò è come se dovessi dimostrare che la conosco meglio (Sofia)

(14) Sento il bisogno che l'italiano sia perfetto (Lorenzo)

(15) In lingua straniera la difficoltà me la rende come se fosse più semplice, nel senso che una volta che forse ho capito come dovevo scrivere non ci penso più. Invece in italiano no, tutte le volte che rileggo mi sembra che ci sia qualcosa da correggere (Alice)

per altri, è la scrittura in L2 a richiedere un investimento maggiore:

(16) Qualcuno che parla una lingua che non è la sua [...] presta molta più attenzione alla forma (Teresa)

altri, invece, rivendicano la legittimità della loro alterità linguistica piuttosto che la necessità di produrre in L2 un messaggio perfetto dal punto di vista linguistico:

(17) Non ci tengo a parlare in inglese come un inglese. Io ti parlo una lingua ma ti faccio anche capire che sono un italiano. Va bene scrivere in francese ma io ho il mio stile e mi piace, quindi ho raggiunto due scopi, non solo ciò che voglio dire ma anche chi sono e quindi a me va bene così. Se vedono che è scritto da un italiano va bene, senza dover omologarmi completamente a un francese (Fausto)

D'altra parte, la forza dell'investimento può anche dipendere dalla L1 del destinatario e sembra che non tutte le lingue godano della stessa attenzione:

(18) Quando scrivo in francese faccio attenzione agli errori di scrittura, non molto in inglese perché so che anche per l'altra persona si tratta di una seconda lingua (Annita)

(19) L'italiano è la mia lingua madre quindi non ho bisogno di riflettere [...] mi concentro molto di più quando devo scrivere in francese perché l'interlocutore francese è più attento alla forma rispetto all'inglese, perché per lui è il contenuto che conta. Al contrario per il francese contano sia la forma sia il contenuto (Francesca)

L'investimento è quindi strettamente legato alle rappresentazioni che gli scriventi hanno della scrittura in generale, della lingua nella quale scrivono e dei parlanti nativi di tale lingua. In questo senso, ci si avvicina alla dimensione "opinioni e atteggiamenti" del rapporto con la scrittura. In modo similare, nell'evidenziare gli aspetti della scrittura sui quali si soffermano con maggiore attenzione, gli intervistati dicono anche come procedono per curare questi aspetti. Esprimono quindi riflessioni metaprocedurali e vanno a toccare la sfera dei "modi di verbalizzazione", a dimostrazione dell'interrelazione stretta tra le diverse dimensioni del rapporto con la scrittura.

3.2.2. *La tensione acquisizionale*

A differenza di quanto succede per la comunicazione professionale in lingua inglese, che coinvolge spesso persone non madrelingua, gli scriventi oggetto della presente ricerca scrivono in francese per comunicare con francesi e, più raramente, con francofoni del Belgio o di paesi dell'Africa subsahariana. Il francese è anche spesso la lingua che usano per i rapporti commerciali con i paesi del Maghreb. Nella maggior parte dei casi, la comunicazione è di tipo esolingue, caratterizzata quindi dall'asimmetria nelle competenze linguistiche degli interlocutori nella lingua di

comunicazione. In tale contesto, lo spazio lavorativo viene percepito come luogo di acquisizione perché offre un terreno di comunicazione con esperti della lingua. Come si è detto precedentemente, l'attività professionale è spesso l'unica occasione che hanno gli intervistati di sfruttare e mettere a prova le loro competenze linguistiche in francese, ma anche di rafforzarle. Il testo scritto dall'interlocutore madrelingua tende di conseguenza a fare da modello e, nella risposta, vengono spesso ripresi con attenzione modi di dire, termini specifici ecc., dell'email ricevuta. Tuttavia, capita che l'interlocutore francese intervenga più direttamente come mediatore dell'apprendimento, dando luogo a relazioni di tipo discente-insegnante, con scriventi che investono energia psichica in questo tipo di rapporto:

(20) Ho la fortuna di essere in contatto con persone madrelingua, è un'occasione persa se non mi correggono (Annita)

(21) I francesi tendono a correggervi. A me piace, lo vedo come un modo di migliorare le mie competenze (Francesca)

Tenuto conto di questa dinamica, quando viene a mancare la possibilità di acquisire o migliore le proprie competenze, può capitare che il rapporto con la scrittura in lingua francese risulti più sofferto:

(22) L'impressione che ho sempre sul francese è che in pratica non riesco più, probabilmente con l'età, cioè pur ricevendo molti messaggi e comunque molti scritti in francese e potendo quindi diciamo imparare e potendo migliorare sempre la mia, la capacità di esprimersi nello scritto, è da qualche anno che non riesco più. Alcune volte sono molto attenta, molte volte appunto si svolgono sulla velocità e quindi il tempo, poi alla fine faccio fatica (Emanuela)

Questa testimonianza va a dimostrare che la scrittura in L2 in contesti professionali contribuisce a generare sentimenti di benessere per chi si sente preparato o, all'inverso, di disagio per chi non riesce a raggiungere i risultati ambiti.

4. *Conclusione*

La nozione di *rapport à l'*écriture, da quando è stata sviluppata intorno agli anni 2000, ha consentito di progredire nella conoscenza di scriventi di diverse età e in contesti vari, dimostrando in particolare che ognuno sviluppa il proprio rapporto con la scrittura. Gli studi empirici sul tema, condotti nell'ambito della L1 e più recentemente anche nella didattica della L2, hanno permesso di concepire

e attivare azioni formative che mobilitano le varie dimensioni del rapporto con la scrittura. Nel presente lavoro abbiamo illustrato, pur in modo limitato, che può anche consentire di saperne di più su chi, dopo avere lasciato la scuola o l'università, scrive in L2 per il proprio lavoro. Riteniamo che una migliore conoscenza anche di questa realtà possa avere ricadute didattiche.

Bibliografia

Alén Garabato, Carmen / Auger, Nathalie / Gardies, Patricia / Kotul, Eva (2003) *Les représentations interculturelles en didactique des langues et des cultures : Enquêtes et analyses*, Paris, L'Harmattan.

Barbier, M.-Laure (1998) "Rédaction en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives". *Psychologie française* 43(4): 361-370.

Barbier, M.-Laure (2003) "Écrire en L2: bilan et perspectives des recherches". *Arob@se* 1(2): 6-21.

Barré-De Miniac, Christine ([2000] 2015) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Beillerot, Jacky (1989) "Le rapport au savoir : une notion en formation". In Beillerot, Jacky / Bouillet, Alain / Blanchard-Laville, Claudine / Mosconi, Nicole, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions Universitaires: 180-202.

Bourdieu, Pierre (1979) *La distinction*, Paris, Minuit.

Castellotti, Véronique / Moore Danièle (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Charlot, Bernard (1997) *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charlot, Bernard (2006) "La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches", *Savoirs* 10(1): 37-43.

Chartrand, Suzanne-G. / Blaser, Christiane (éds.), (2008) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Chartrand, Suzanne-G. / Prince, Michèle (2009). "La dimension affective du rapport à l'écrit". *Canadian Journal of Education* 32(2): 317-343.

Chevallard, Yves ([1985] 1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Clémenson Guitton, Aurélie (2010) *Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif. Thèse de doctorat en sciences du langage*, Grenoble, Université de Grenoble.

Dabène, Michel (1991) "Un modèle didactique de la compétence scripturale". *Repères* 4: 9-22.

Dabène, Michel (1996) "Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural". In Barré-De Miniac, Christine (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck: 85-99

De Larios, Julio Roca / Manchon, Rosa-M. / Murphy, Liz (2006) "Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes". *Modern Language Journal* 90(1): 100-114.

Desoutter, Cécile (2005) "Du rapport écrit au rapport à l'écriture. Construction d'une compétence scripturale pour communiquer dans un contexte professionnel". In Bellini, Giuseppe / Merlini, Lavinia / Vecchiato, Sara (eds.), *Uno sguardo alle lingue professionali*, Milano, Egea: 209-222.

Dezutter, Olivier / Lamoureux, Karine / Thomas, Lynn / Man Chu Lau, Sunny / Sabatier, Cécile (2017) "Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde". *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 20(2): 4-23.

Dijk, Teun A. van (1972) *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*, The Hague, Mouton.

Dressler, Wolfgang (1978) *Textlinguistik*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Flower, Linda / Hayes, John-R. (1981) "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication* 32(4): 365-387.

Guillot, Blandine (2010) *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Grenoble, Australian National University.

Kadik, Djamel / Haboul, Djelloul / Kermezli, Nabila / Lafrid, Saharoui (2014) "Le rapport à l'écriture d'étudiants algériens en FLE: Compte rendu d'un parcours de recherche". *Didactiques* 3: 48-70.

Lefrançois Pascale (2001) "Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde". *The Canadian Language Review* 58(2): 223-245

Maynard, Catherine / Armand, Françoise (2015) "Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde". *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation* 6(2): 72-80.

Maynard, Catherine / Armand, Françoise (2016) "Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones". *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 19(2): 134-160.

Moscovici, Serge (1989) *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

New, Elizabeth (1999) "Computer-aided writing in French as a foreign language: A qualitative and quantitative look at the process of revision". *Modern Language Journal* 83(1): 80-97.

Penloup, Marie-Claude (2008) " L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels". In Chartrand, Suzanne-G. / Blaser, Christiane (éds.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur: 43-60.

Penloup, Marie-Claude (2000) *La tentation du littéraire*, Paris, Didier.

Pernet-Liu, Agnès (2016). "Le rapport à l'écriture d'étudiants chinois de français langue étrangère en Chine", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 19(2): 95-117.

Petöfi, János / Rieser, Hannes (eds.), (1973) *Studies in Text Grammar*, Dordrecht, Reidel.

Reuter, Yves (1996) *Enseigner et apprendre l'écriture*. *Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.

Senoussi, Massika (2009). *Ecriture de soi et modification du rapport à l'écriture en FLE.* Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté, Besançon.

Wang, Wenyu / Wen, Quifang (2002) "L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers". *Journal of Second Language Writing* 11(3): 225-246.

Luisa Fumagalli

(Università degli Studi di Bergamo)

Scrivere, che piacere! Spunti per motivare alla scrittura

1. *Introduzione*

Nella classe di lingua seconda le attività di produzione di testi scritti sono spesso confinate alla fase finale dell'unità di lavoro e percepite da insegnanti e studenti come compiti utili, ma che richiedono tempo e fatica.

A differenza del parlato, la scrittura è in effetti un'attività prevalentemente riflessiva che richiede un certo tempo per una più accurata pianificazione del discorso e una maggior cura nelle scelte linguistiche. Inoltre, la scrittura è un atto comunicativo relativamente poco frequente se paragonato al parlato[1], e alcuni studenti vi sono poco avvezzi anche nella propria L1.

Ciononostante tale abilità, proprio perché implica una riflessione fine e accurata sui meccanismi e le regole della lingua, costituisce per gli studenti uno strumento fondamentale per "un salto di qualità nella competenza generale nella seconda lingua" (Beltramo 2000) ed è quindi un'importante occasione di rielaborazione delle regole sottese all'interlingua del discente. La pratica di scrittura agisce inoltre sul piano emotivo, permettendo allo studente di "ripararsi" dietro i tempi e i modi dello scrivere, per arginare così, in qualche misura, le ansie legate ai tempi rapidi che impone l'espressione orale.

Premesse queste considerazioni, come è possibile intervenire in classe sul processo di costruzione del testo, che è un processo individuale e soggettivo? Nell'economia di una lezione di lingua, come trovare il tempo necessario per lo sviluppo di questa abilità senza penalizzare gli altri aspetti della lingua ed in particolare il parlato, ritenuto da molti insegnanti prioritario? Come rendere la scrittura un canale di comunicazione autentico e significativo per lo studente, che a volte percepisce le attività scritte proposte in classe come noiose, poco stimolanti? Sono, queste, alcune delle domande su cui si è cercato di riflettere nel *workshop* "Scrivere, che piacere! Spunti per motivare alla scrittura" proposto nel corso del Convegno sul

[1] In realtà negli ultimi anni la scrittura, benché trasformata in alcuni suoi aspetti, ha ripreso un posto centrale nelle pratiche comunicative della società contemporanea: si pensi per esempio ai brevi messaggi e ai *post* sui *social networks*. Si tratta però spesso di "parlato nello scritto" (Corino / Marello 2017), cioè di una trasposizione della lingua orale nella scrittura.

tema "La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2"[2] promosso dalla sezione CIS – Italiano per Stranieri del Centro Competenza Lingue dell'Università degli Studi di Bergamo e tenutosi nel giugno 2018.

Scopo del laboratorio è stato condurre i partecipanti, tutti docenti di italiano L2, ad interrogarsi, attraverso un percorso di riflessione esperienziale, su come sollecitare la motivazione a scrivere[3], utilizzando modalità coinvolgenti e creative, anche collaborative, per la produzione sia di testi "funzionali" (scrivere per comunicare a destinatari diversi in vari contesti) che di testi più marcatamente espressivi.

Il presente contributo ha l'obiettivo di presentare quanto emerso dalle attività svolte durante il *workshop*, incentrate sull'accrescimento della motivazione degli studenti (e degli insegnanti) ad affrontare l'attività di scrittura, attraverso riflessioni e suggerimenti didattici utilizzabili, con le dovute accortezze, in diversi contesti. Per farlo, siamo partiti elicitando le convinzioni dei partecipanti rispetto al tema.

2. *Le convinzioni degli insegnanti sulla scrittura*

L'attività "rompighiaccio" proposta in apertura del *workshop* ha permesso ai partecipanti di iniziare il percorso di riflessione a partire dalla propria esperienza professionale e dalle proprie convinzioni sulla scrittura, attraverso il confronto su alcune affermazioni che riflettono diversi atteggiamenti nei confronti di questa abilità (cfr. il concetto di "rapporto con la scrittura" in Desoutter, in questo volume) e che qui di seguito proveremo a riassumere. Tali affermazioni rappresentano il precipitato di un lavoro preparatorio di indagine e autoriflessione interna, condotta attraverso un questionario[4] somministrato a insegnanti e studenti del CIS – Italiano per Stranieri nei corsi di italiano del II semestre a.a. 2017/2018.

---

[2] Il *workshop* è stato ideato e tenuto da chi scrive in collaborazione con le colleghe della sezione CIS - Italiano per Stranieri Rosella Bozzone Costa, Monica Piantoni e Elena Scaramelli. Desidero quindi ringraziare le colleghe per tutti i suggerimenti e il prezioso aiuto nella stesura del presente articolo.

Alcuni delle attività proposte sono state ispirate dal *webinar* di Rachel Roberts "*How to get students writing in class... and loving it*" <https://www.teachingenglish.org.uk/article/how-get-students-writing-class-loving-it>.

[3] Nel corso del laboratorio si è intesa la scrittura come abilità di produzione di testi scritti. Non si è preso in considerazione l'uso esteso, "trasversale" ad altre abilità che si fa della scrittura, ad esempio per l'esecuzione di attività morfosintattiche oppure come supporto alle attività riguardanti altri aspetti dell'apprendimento linguistico (ad esempio: "Ascolta e rispondi per iscritto alle domande").

[4] A studenti e insegnanti è stato chiesto di rispondere a domande aperte incentrate, tra l'altro, su temi quali la valenza della scrittura, la sua utilità nel percorso di apprendimento della lingua e la tipologia di testi che si preferivano scrivere/proporre in classe.

Dalla ricognizione effettuata, sottoposta ad analisi qualitativa, si sono isolati alcuni *cluster* tematici ricorrenti, che qui riportiamo, commentandoli con riferimenti alla letteratura e all'impostazione metodologica del CIS - Italiano per Stranieri.

a. *Per imparare a scrivere bene è fondamentale leggere molto, osservare e analizzare dei testi che facciano da modello.*

Quest'affermazione esprime il punto di vista di chi ritiene che l'abilità di scrittura possa essere sviluppata soprattutto a partire dall'osservazione e imitazione di un testo modello (*Imitatio delecta*: Hornung 1997) che fornisca allo studente uno schema chiaro di come è costruito quel genere, di come vanno ordinati gli argomenti e di quali sono le strutture linguistiche utili. Dopo l'osservazione del testo, lo studente potrà cimentarsi con la scrittura. Si tratta di una prospettiva molto diffusa e adottata da manuali di didattica della scrittura, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento di questa competenza e per alcuni generi testuali molto codificati (ad esempio le lettere formali).

b. *Prima di imparare a scrivere bisogna avere una buona competenza nella lingua orale e conoscere bene la grammatica.*

Si richiama qui l'idea che la scrittura sia un'abilità da insegnare solo quando le conoscenze riguardo alla lingua *target* siano giunte a un livello avanzato, mentre nelle fasi iniziali dell'apprendimento sarebbe prioritario lo sviluppo della lingua orale.

In realtà negli ultimi vent'anni si è affermata una nuova prospettiva didattica secondo cui scrivere aiuta a migliorare la lingua fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento. Tale nuova prospettiva ha portato a distinguere tra "imparare a scrivere" e "scrivere per imparare", mostrando in tal modo che è possibile attribuire alla scrittura il ruolo di strumento attraverso cui apprendere la lingua (Bellinzani 2014).

c. *L'aspetto più importante della scrittura è la revisione, il lavoro di correzione che lo studente, guidato in qualche modo dall'insegnante, può fare sul testo.*

Il processo di costruzione del testo non si conclude a fine stesura, al contrario richiede una lunga fase di verifica e correzione di quanto prodotto. Ciò che avviene tra il primo *output* e la sua modificazione è parte del processo di apprendimento della lingua seconda. Ed è proprio in questa fase di post-scrittura che l'insegnante potrebbe intervenire maggiormente, secondo i sostenitori dell'affermazione sopracitata. L'insegnante può guidare lo studente nella correzione del testo, scegliendo tra diverse modalità di intervento possibili quali la

correzione diretta, quella indiretta o la correzione tra pari[5].

d. *Scrivendo si ha tempo di scegliere le parole giuste e di accorgersi di quelle che mancano; si imparano meglio anche le regole di grammatica.*

Mentre il parlato richiede una produzione in tempo reale, lo scritto è quasi sempre una comunicazione in differita. Questo permette allo studente di scegliere con cura le parole e le strutture da usare e di ritornare sulla propria produzione più volte, ripensando il testo anche a distanza di tempo. La lentezza del processo di scrittura rende possibile il controllo dell'apprendente sui propri processi di produzione della lingua (Manchón / Roca 2011; Cumming 1990; Swain / Lapkin 1995). L'attività di scrittura rende gli studenti consapevoli delle loro lacune linguistiche e li spinge a cercare gli strumenti per superarle portando a termine il compito comunicativo.

e. *Per imparare a scrivere è fondamentale scrivere molto, avere voglia di scrivere, farlo con piacere.*

Quest'ultima affermazione sottolinea come la scrittura sia un'abilità che si può apprendere/insegnare e che con la pratica sia possibile migliorarsi. La motivazione e il piacere sono aspetti cruciali per l'apprendimento che l'insegnante deve sollecitare proponendo attività stimolanti, coinvolgenti e significative per lo studente.

A partire da questi spunti il lavoro è poi proseguito affrontando uno dei primi aspetti importanti quando si parla di attività di scrittura: la traccia fornita agli studenti.

3. *Il ruolo della traccia nell'attività di scrittura*

Al *warm up* sugli atteggiamenti personali verso la scrittura è seguita un'attività che aveva come *focus* l'importanza della consegna per la buona realizzazione di un compito scritto.

Ai partecipanti sono state fornite alcune tracce di attività di scrittura[6] (cfr. allegato 1) con la richiesta di riflettere a gruppi sulle seguenti variabili in gioco nella

[5] Nel *workshop* qui presentato si è scelto di non affrontare il tema della correzione, ampliamento trattato nel Convegno CIS "Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto" (Grassi 2018).

[6] Si sono scelte tracce da manuali di scrittura per diversi livelli di competenza e per diversi profili d'utenza, tra cui: adolescenti, donne migranti, adulti.

costruzione di una traccia: la modalità dello stimolo proposto, il tipo e il genere testuale richiesto, i destinatari, lo scopo, l'esplicitazione o meno del numero di parole e delle modalità di lavoro, l'eventuale presenza di facilitazioni (ad esempio: elenco dei punti da trattare, lessico utile per la stesura del testo, liste di controllo per la fase di revisione), l'eventuale collegamento con altre abilità.

È stato inoltre chiesto di scegliere, tra le consegne proposte, quelle più convincenti e motivanti, e di individuare degli elementi nelle tracce che si sarebbero voluti modificare. Nella fase di verifica *in plenum* del lavoro svolto sono emerse alcune riflessioni interessanti che riassumiamo qui di seguito.

Innanzitutto si è osservato come la consegna abbia un ruolo chiave per impostare il testo da scrivere: è importante che essa sia adeguata al livello di competenza dello studente e che espliciti i vincoli entro cui muoversi, che chiarisca cioè tutti quegli aspetti utili ad orientare e a prendere decisioni mirate, come lo scopo, il genere testuale, il destinatario e altri vincoli come il numero di parole e la modalità di lavoro (individuale, in coppia, a piccoli gruppi, in alcune o in tutte le fasi della scrittura).

Più chiara e dettagliata è la consegna, più semplice sarà per lo studente delineare il contesto entro cui progettare il proprio testo. In questo senso risulta molto utile anche la presenza di facilitazioni, quali ad esempio l'esplicitazione delle funzioni (traccia 2: *scrivi per scusarti*), del lessico e delle informazioni da sviluppare (nella traccia 5 i titoli dei paragrafi da scrivere sono già dati), così come la presenza di liste di controllo per la fase di revisione (traccia 5: *Riguarda il testo che hai scritto e cerca di migliorarlo. Controlla: Hai usato espressioni di tempo? Hai evitato di fare commenti troppo espliciti? Hai rispettato il limite delle 300 parole?).*

La consegna inoltre gioca un ruolo importante nella motivazione dello studente. Delle tracce proposte gli insegnanti hanno trovato più motivanti quelle con uno stimolo iniziale vario e significativo (traccia 1: *Guarda un video e successivamente scrivi una lettera;* traccia 4*: Leggi una poesia sul tema dell'infanzia e racconta di quando eri bambino*). Anche l'assunzione di un ruolo insolito (traccia 1: *Immagina di essere Christian il leone e scrivi una lettera*…) è ritenuta motivante, così come la variazione di stile[7] (traccia 2: *Scrivi uno stesso testo per diversi destinatari*) e la scrittura collaborativa (traccia 3, cfr. § 6).

Diversi commenti riportano che è certamente stimolante avere un'*audience* autentica, scrivere per essere letti non solo dall'insegnante (per esempio, nella traccia 3 si propone un'attività in cui lo studente B dovrà rispondere alla lettera scritta dallo studente A e viceversa). Infatti nelle attività orali è sempre evidente a

[7] La variazione diventa lo spunto per sperimentare la gamma e le potenzialità espressive della lingua, come negli *Esercizi di stile* di Queneau (1983).

chi e perché stiamo parlando, al contrario in alcune attività di produzione scritta proposte in classe il destinatario è vago o manca del tutto. Questa è probabilmente una delle differenze maggiori tra le attività di comunicazione orale e quelle di comunicazione scritta che proponiamo ai nostri studenti. Se il destinatario manca, se l'attività di scrittura si riduce all'esecuzione di un compito astratto, sganciato dalla realtà, non deve stupire che gli studenti non la trovino motivante (Roberts 2014). Compito dell'insegnante è renderla significativa per lo studente, agganciandola al suo vissuto o stimolando la sua fantasia.

4. *La fase di ideazione e strutturazione del testo*

Dall'analisi del ruolo della consegna per la stesura di un buon testo, si è passati alla riflessione sulla fase di ideazione e strutturazione dei contenuti.

Curare la fase di pre-scrittura è particolarmente importante quando si scrive in lingua straniera. Tuttavia, non è sempre facile motivare gli studenti alla riflessione su cosa e come scrivere: le loro scritture sono spesso scarne e mal strutturate. Lavorare sulla pianificazione del testo, guidare gli studenti all'organizzazione delle idee è dunque necessario, ma tecniche tradizionali quali la stesura di scalette o schemi, possono risultare noiose in classe. Con l'attività "*Fammi una domanda*", che ora descriveremo in tutte le sue fasi per poi commentarne la valenza didattica, si è tentato di riflettere su questo aspetto e su possibili modalità alternative per stimolare gli studenti a ragionare sulla strutturazione del testo.

Durante l'attività è stato chiesto agli insegnanti, calati nei panni degli studenti e divisi in gruppi, di pensare ad un argomento su cui si sentivano particolarmente esperti (per esempio passioni, *hobby*, lavoro) e di scriverlo su un foglio. Successivamente ciascuno di loro ha passato il foglio ad un compagno che ha scritto una domanda sul tema proposto. A sua volta il compagno lo ha passato al vicino che ha aggiunto un'altra domanda, e così a seguire fino che il foglio è tornato al legittimo proprietario[8]. La nostra sperimentazione è finita qui, ma in classe l'attività procede in questo modo: una volta riottenuto il foglio, lo studente è invitato a rispondere a tutte le domande e ad andare ad appendere il proprio foglio all'"angolo delle idee" perché tutti possano leggere il suo scritto e trovare le risposte alle proprie domande. In un momento successivo lo studente può essere chiamato a riorganizzare le risposte in un testo per presentare a tutti l'argomento che ha scelto.

[8] Ad esempio, sul tema "la cucina bergamasca", le domande poste dai compagni sono state: "Q*uale piatto la rappresenta meglio secondo te*? *Quanti piatti con la polenta conosci? Qual è la ricetta originale dei casoncelli alla bergamasca? C'è un dolce tipico bergamasco?*".

Dalla discussione sull'attività svolta sono emerse alcune considerazioni didattiche che ora presenteremo. Innanzitutto, l'importanza del far scegliere allo studente un argomento di proprio interesse su cui scrivere. Un tema "calato dall'alto", scelto dall'insegnante, può risultare difficile e poco interessante per lo studente. Avere la possibilità di scegliere un argomento su cui ci si sente esperti facilita il compito di scrittura e lo rende fin da subito più motivante[9]. Inoltre, ci pare interessante far notare che le domande dei compagni hanno un ruolo cruciale per guidare la fase di ideazione del testo. Per prima cosa liberano lo studente dal peso di decidere "cosa" scrivere, in quanto, rispondendo alle domande, lo studente definisce già i contenuti e il minor carico cognitivo legato all'ideazione lascia spazio a maggiori risorse per la riflessione linguistica. Ancora: le domande dei compagni fungono da scaletta per la costruzione del proprio testo perché simulano in un certo senso il monologo interno che nello scrittore competente avviene spontaneamente e guida la fase di progettazione del testo. Rispondendo alle domande lo studente definisce dei blocchi di contenuto a cui deve in un secondo momento dare un ordine logico e coerente. L'insegnante può far lavorare lo studente su coerenza e coesione del testo, guidandolo nel modificare l'ordine dei blocchi. Infine, l'affissione del proprio testo al muro perché possa essere letto dai compagni rende questa attività un "compito di realtà" in cui è chiaro perché si scrive e a chi. Scrivere per un destinatario autentico stimola maggiormente lo studente rispetto ad una scrittura simulata, letta solo dall'insegnante.

5. *La scrittura funzionale con modalità creative*

Nel paragrafo precedente si è descritta un'attività di scrittura latamente creativa, tuttavia alcuni generi testuali rigorosamente codificati richiedono di acquisire una certa familiarità con una strutturazione peculiare: si pensi ad esempio alle lettere formali, alle ricette, alle istruzioni o al più complesso testo argomentativo. In questi casi la maggior parte dei manuali propone di procedere per imitazione di un modello. Le fasi di lavoro su modello, secondo il modello operativo detto PPP – Presentazione, Pratica, Produzione – (cfr. Nuzzo / Grassi 2016), sono generalmente tre: lettura di un testo esemplificativo del genere testuale che si vuole trattare, analisi degli aspetti linguistico-comunicativi (lessico, connettivi, uso dei modi e dei tempi verbali) e morfosintattici impiegati con grande frequenza in quel determinato genere testuale, produzione guidata e poi libera, presupponendo che i lavori

[9] Nei livelli A1-A2 può essere utile dare un *frame* tematico entro cui scegliere il proprio argomento, per esempio si può chiedere agli studenti di scegliere un argomento inerente al cibo, allo sport o alle attività del tempo libero.

condotti in precedenza abbiano creato nuove competenze che lo studente utilizzerà nel suo testo. Senza dubbio lavorare su modelli è un'attività utile per mettere a fuoco le caratteristiche di un genere testuale e guidare gli studenti verso la produzione, ma a volte può essere faticosa e poco stimolante per gli studenti.

Una possibilità per rendere più coinvolgente la scrittura funzionale consiste nel lavorare su modelli, introducendo però contenuti ludici, che scindano la struttura del testo dal contenuto. Se per esempio si sta lavorando sulla lettera di candidatura per un lavoro, possiamo chiedere agli studenti di scrivere candidature per "lavori strani": il venditore di scuse, l'assaggiatore, lo scrittore di testi per i Baci Perugina. Se invece si sta lavorando al testo argomentativo, possiamo chiedere agli studenti di argomentare posizioni assurde, ad esempio scrivere un testo spiegando perché le case dovrebbero essere verdi oppure perché bisognerebbe usare i videogiochi a scuola. Se infine lavoriamo sul genere testuale della ricetta o delle istruzioni, possiamo chiedere agli studenti di ideare ricette con contenuti diversi dal cibo o istruzioni per l'uso di oggetti inesistenti.

Un'altra possibilità consiste nel proporre agli studenti un testo scritto o audio (un articolo di cronaca, una notizia di un telegiornale oppure uno spezzone di film) e di chiedere loro di immaginare quali comunicazioni scritte possano scaturire dalla situazione presentata, al fine di creare scambi di simulazione autentica tra gli studenti.

Durante il *workshop* è stata sperimentata proprio quest'ultima modalità, a partire dalla lettura del seguente testo:

Figura 1 – Testo *input* per l'attività di scrittura funzionale

Che cosa scriviamo?

Cercano baby- sitter per viaggio intorno al mondo

Una famiglia avventurosa è alla ricerca di una baby sitter per un viaggio intorno al mondo!

Una coppia romana ha deciso di intraprendere un **viaggio intorno al mondo** con i propri tre figli. L'impresa, però, non è semplice ed hanno deciso di chiedere l'aiuto di una **baby sitter** che li accompagni in viaggio e li aiuti ad accudire i bambini. La coppia già da tempo gestisce un **blog di viaggi**, ma solo recentemente ha deciso di vendere la propria casa di Roma per intraprendere questo giro del mondo, che inizierà il prossimo luglio e durerà circa un anno.

Il loro viaggio li porterà in Africa, negli Stati Uniti, in Asia e in Australia e promette già di essere una grande avventura. Il viaggio attraverso gli Stai Uniti sarà in camper, il resto in alberghi o in case d'affitto.

Dato che i tre figli sono ancora piccoli, hanno pubblicato un annuncio per assumere una baby sitter ricevendo molte più richieste di quelle che si sarebbero mai aspettati: quasi **20.000 persone candidate** per il lavoro! Va detto che non tutti hanno accolto positivamente la richiesta, alcuni hanno **criticato lo stipendio** (tra i 1.200 e i 1.500 euro al mese) considerato troppo basso per qualcuno che dovrebbe prendersi cura dei bambini, cucinare e pulire.

Una critica forse un po' troppo severa considerato che oltre a questa cifra sono comprese tutte le **spese di viaggio**, vitto e alloggio! (*adattato da Fuoridifesta.it*)

Leggete velocemente l'articolo e immaginate quali scambi comunicativi scritti che richiedano un'interazione potrebbero scaturire da questa situazione

I partecipanti hanno individuato e scritto i seguenti scambi comunicativi a partire dal testo letto: una lettera di presentazione e un cv di un candidato al posto di *baby-sitter* per viaggio intorno al mondo; la risposta della famiglia alla candidatura; una prenotazione di un albergo a Pechino per una delle tappe del viaggio e la conferma della prenotazione da parte dell'impiegato dell'albergo; una lettera di lamentela di un aspirante *baby-sitter* per lo stipendio basso e la relativa risposta della famiglia; una pagina del blog gestito dalla coppia con il racconto del viaggio intorno al mondo intrapreso.

Proporre agli studenti un'attività di questo tipo permette di rovesciare la tradizionale sequenza didattica *presentazione-pratica-produzione* a favore di un approccio *task-based* che anticipa la fase di produzione e rimanda alla fase di post-scrittura le riflessioni sul genere testuale e le sue caratteristiche. Infatti lo studente, chiamato a svolgere un compito comunicativo, prova a scrivere un testo appartenente ad un particolare genere senza avere cognizioni specifiche particolari (ad esclusione di quelle già possedute nella L1). Scrivendo acquisisce consapevolezza della necessità di alcune strutture di cui non dispone, questo crea in lui un bisogno, ma il desiderio di portare a termine il compito comunicativo lo spinge comunque ad andare avanti, arginando le proprie lacune.

6. *Il piacere di scrivere insieme: la scrittura collaborativa*

Dopo aver mostrato alcune modalità creative per lavorare sulla scrittura funzionale, è stata proposta ai partecipanti una nuova sequenza di lavoro con l'obiettivo di riflettere sulle potenzialità della scrittura collaborativa e su come essa incida sulla motivazione degli studenti durante la pratica di scrittura.

L'*input* di questa sequenza di lavoro è stata la musica, che ha fatto da stimolo alla creazione dei gruppi e al compito stesso di scrittura. A seguito della formazione dei gruppi, gli insegnanti sono stati invitati a chiudere gli occhi e ad ascoltare una musica evocativa, provando ad immaginare che fosse la colonna sonora di un film. Al termine dell'ascolto è stato chiesto loro di raccontare ai compagni le immagini e i pensieri evocati dalla musica e di decidere insieme quale avrebbe potuto essere lo spunto per realizzare un film. Dopo un secondo ascolto, ogni gruppo di lavoro ha definito il genere del film, l'ambientazione, i personaggi e il titolo. Ogni gruppo ha infine scritto l'*incipit* della trama del film e lo ha appeso all'"angolo delle idee". In classe l'attività potrebbe proseguire ulteriormente, con la richiesta agli studenti di alzarsi ed andare a leggere le trame dei film create dai compagni, immaginando che siano film in visione nella loro città e pubblicati sul giornale locale. Ciascun apprendente potrebbe infine scegliere il film che preferisce e scrivere un messaggio

ad un amico per invitarlo ad andare con lui al cinema. In alternativa si potrebbe proporre agli studenti di scegliere l'*incipit* che più gli piace e di concludere il racconto della trama.

Lavorare insieme all'ideazione del film a partire dalla musica proposta è stato ritenuto dagli insegnanti utile e piacevole. L'*input* evocativo iniziale e la condivisione di informazioni, di idee all'interno del gruppo hanno stimolato la fantasia dei partecipanti e generato proposte di film originali e diversificate (un thriller, un film storico, una storia d'amore, una saga familiare). L'attività ha creato inoltre molta curiosità verso i film ideati dagli altri gruppi. Come già osservato precedentemente, scrivere per essere letti da un'*audiance* reale accresce la motivazione di chi scrive.

Nell'attività proposta, il compito di scrittura si è inserito in una sequenza comunicativa più ampia in cui si sono intersecate abilità linguistico-comunicative diverse: l'ascolto, l'interazione orale, la produzione scritta collaborativa e la lettura degli altri testi prodotti. Contestualizzare l'attività di scrittura e legarla ad altre abilità linguistiche permette di costruire un'unità di lavoro articolata in cui la produzione scritta non è più percepita come slegata e a margine del percorso didattico.

Come diversi studi dimostrano (Wigglesworth / Storch 2012; Bellinzani 2014), i vantaggi della scrittura collaborativa sono molti. Decidere insieme come esprimere attraverso la scrittura un contenuto concordato attiva l'apprendimento linguistico perché stimola la discussione riguardo al compito da svolgere e la negoziazione dei contenuti. Durante la fase di scrittura il lavoro collaborativo permette inoltre la condivisione delle conoscenze linguistiche, uno scambio di saperi finalizzato al superamento delle lacune linguistiche individuali. Caratteristica peculiare della scrittura collaborativa è anche la possibilità di ricevere un *feedback* immediato dai compagni in relazione alle proprie ipotesi linguistiche. Come afferma Bellinzani (2014) non si tratta sempre di un *feedback* corretto, dal momento che può essere che tutti i componenti del gruppo abbiano le medesime lacune, ma si tratta ad ogni modo di un confronto continuo per motivare le proprie scelte o mettere in dubbio quelle altrui, con l'obiettivo comune di ricercare le espressioni linguistiche più adatte. Gli studi (Storch 1999, 2005) indicano inoltre che la scrittura collaborativa porta generalmente alla produzione di testi più accurati e più complessi se confrontati con quelli prodotti individualmente.

6.1. *Strumenti digitali per la scrittura collaborativa*

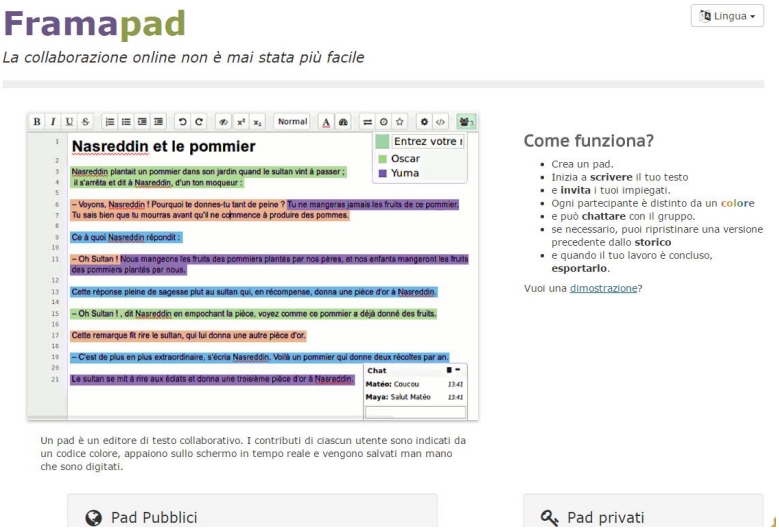
Negli ultimi decenni l'insegnamento delle lingue si è arricchito di innovazioni e potenzialità legate all'avvento del *personal computer* prima e di Internet poi.

Qui si darà conto di alcuni strumenti digitali utili a sostenere la motivazione alla scrittura, fornendo qualche indicazione tecnica per chi non fosse avvezzo all'uso degli strumenti esemplificati.

Gli studi hanno dimostrato che la multimedialità e le nuove tecnologie possono costituire un utile supporto in contesto didattico, a patto che, come ricorda Ferraris (1994: 10), si eviti un procedere "tecnocentrico". In altre parole, affinché le tecnologie per la didattica diventino un utile strumento, è opportuno concentrarsi non sul mezzo in sé, ma su ciò che con quel mezzo si può fare e sulla sua utilità rispetto agli obiettivi didattici che si perseguono (Ferraris 1994; Giglio 2014). Riguardo in particolare allo sviluppo dell'abilità di scrittura, Internet offre numerosi strumenti per il *digital storytelling*, termine con il quale si indica il "raccontare storie" tramite l'utilizzo delle tecnologie e dei nuovi media *online*. Durante il *workshop* si sono mostrati ai partecipanti due strumenti digitali che favoriscono dinamiche di gruppo di tipo collaborativo e potenziano la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, accentuando l'aspetto sociale dell'acquisizione della lingua.

Il primo strumento preso in considerazione è *Framapad*[10]. Si tratta di un *editor* di testo collaborativo che permette la scrittura di un testo a più mani e a distanza. Il funzionamento semplice e immediato, così come l'assenza della necessità di registrazione, ne fanno uno strumento stimolante e facile da utilizzare.

Figura 2 – La *home page* di Framapad



[10] <https://framapad.org>.

Come si può vedere dalla *home page* qui riportata, i passaggi per la creazione e condivisione dello spazio comune su cui scrivere sono pochi e non richiedono competenze tecniche particolari.

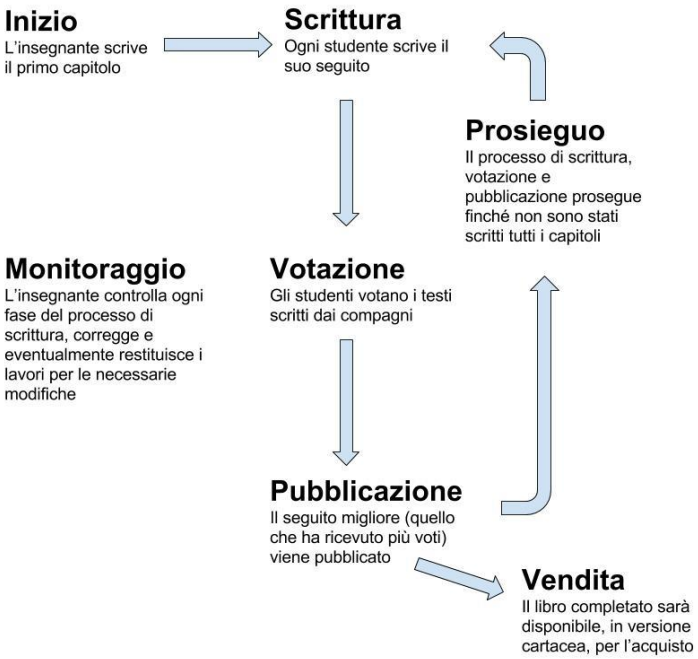
Dopo aver creato un *pad*, ovvero una bacheca virtuale condivisa, l'insegnante ne condivide l'indirizzo con i propri studenti. Senza necessità di autenticarsi, gli studenti si collegano all'indirizzo fornito, vedono apparire l'*editor* di testo e possono partecipare alla scrittura contemporaneamente, aggiungendo testo o modificando il lavoro degli altri. Il sistema conserva memoria di tutto il percorso di scrittura, comprese le modifiche e le cancellature al lavoro altrui. A ciascuno studente è assegnato un colore e questo facilita visivamente l'individuazione dei partecipanti. Si tratta quindi di uno strumento digitale che agevola e stimola le pratiche di scrittura a più mani e che velocizza il processo di revisione del testo. *Framapad* consente un lavoro di tipo cooperativo e collaborativo: vi è cooperazione laddove ciascuno studente è chiamato all'inserimento della sua parte di testo, senza però intervenire nella correzione del testo altrui; il lavoro collaborativo prevede invece una condivisione di saperi finalizzati ad un obiettivo comune, un aiuto reciproco tra gli utenti e il conseguente intervento anche sul testo inserito da altri per apportare aggiunte o modifiche.

Il secondo strumento digitale preso in considerazione è *BoomWriter*[11]. Nato in ambito anglosassone come progetto per gli studenti della scuola secondaria, *BoomWriter* è una piattaforma disponibile *online* e gratuita, ricca di potenzialità per la scrittura creativa e la narrazione. Tra i vari strumenti offerti da tale *software* didattico, si è scelto di presentare *Storywriter*, il *tool* di scrittura che permette di creare un libro collaborativo con i propri studenti. L'insegnante crea la propria classe virtuale ed invita gli studenti a prendervi parte. Il processo di scrittura si struttura in tre fasi, così denominate: *read, write and vote*. L'insegnante propone ai propri studenti l'*incipit* di un racconto o il primo capitolo di un romanzo. Collegandosi alla piattaforma gli studenti, singolarmente o a gruppi, leggono l'incipit e possono continuare il testo, scrivendone il secondo capitolo. Terminata questa prima fase di scrittura, l'insegnante riceve i lavori degli studenti e può dare un *feedback*, correggendo ed eventualmente restituendo i testi scritti per le necessarie modifiche.

Dopo la revisione del docente, il *software* sottopone ai partecipanti i testi scritti dai compagni in forma anonima, perché votino il testo più bello. Conclusa la fase di votazione il *software* pubblica il seguito migliore, quello che ha ottenuto più voti. A questo punto il processo si ripete fino alla conclusione del libro o del racconto. Al termine del lavoro, è anche possibile "materializzare" il proprio libro, acquistandolo in versione cartacea.

[11] <https://www.boomwriter.com/>.

Immagine 3 – Le fasi del processo di scrittura in *BoomWriter* (Prosperi 2017).



Con *BoomWriter* gli studenti migliorano le abilità di scrittura e lettura e lavorano in un ambiente di *peer assessment*. Gli alunni collaborano insieme ai docenti nel processo di valutazione dei testi che hanno scritto: questo fa di questo *software* un ambiente stimolante e competitivo. Quest'ultima caratteristica ci porta a dire che la piattaforma *BoomWriter* include degli elementi di *gamification* utili a stimolare ulteriormente alla partecipazione attiva. Il *software*, infatti, ha un meccanismo che permette agli alunni di guadagnare punti. Per accumulare più punti, oltre a cercare di ottenere voti per le proprie sequenze, è richiesta una partecipazione attiva a tutte le fasi. Se non si leggono e si votano le sequenze degli altri, non si ottengono punti.

La componente ludica e il suo ruolo nella motivazione e nel coinvolgimento degli studenti sono aspetti da non sottovalutare, come sottolinea Kapp (2012: 10): "Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems". Elementi come la sfida, gli obiettivi da raggiungere, l'assegnazione di punti, il riconoscimento

reciproco dei giocatori, stimolano la motivazione dei partecipanti e contribuiscono a fare di questo strumento un utile supporto nelle attività di scrittura in diversi contesti.

7. *Motivare alla scrittura di testi espressivi*

In chiusura del *workshop* è stata proposta ai partecipanti un'attività che, coinvolgendo la sfera affettiva, desse spazio al piacere della scrittura fine a se stessa. Su un tavolo si è simulato un mercatino, posizionando oggetti di diversa natura e provenienza, con una musica di sottofondo per evocare l'atmosfera di un *souk*. Gli insegnanti sono stati invitati ad alzarsi, ad avvicinarsi agli oggetti e a scegliere quello che maggiormente attirava la loro attenzione. Ai partecipanti è stato chiesto quindi di scrivere un breve testo rispondente a questa consegna "*Girando per la città ho trovato un mercatino, su una bancarella ho visto…che mi ha fatto pensare a…".* Successivamente i partecipanti sono stati invitati a scambiare il proprio oggetto con quello del vicino e a continuare il testo in questo modo "*Poi ho visto…e… ho pensato…*". Al termine del lavoro di scrittura i testi prodotti sono stati appesi all'"angolo delle idee".

Dall'attività sono scaturite produzioni spontanee, originali e diversificate: descrizioni minuziose dell'oggetto ricevuto, racconti originati da ricordi di vita e di viaggio, storie fantastiche aventi per protagonisti gli oggetti. I partecipanti hanno sperimentato il piacere di scrivere per scrivere e le potenzialità espressive della scrittura. Come ricorda Beltramo (2000: 28) infatti: "la scrittura [...] può essere lo strumento attraverso il quale lo scrivente organizza ed esprime il suo mondo interiore, può essere strumento di scoperta di nuove idee o di nuove combinazioni di idee, può essere una gratificante produzione estetica. In questo senso, la scrittura è una pratica preziosa che completa la sfera espressiva dell'individuo e che mal sopporta l'imposizione di vincoli procedurali".

Dalla discussione con i partecipanti è emerso che scrivere rappresenta un'opportunità di crescita personale, oltre che un obiettivo linguistico. È importante che il docente aiuti gli studenti a prendere consapevolezza della scrittura come potente mezzo di comunicazione per parlare di sé, per esplorare il proprio vissuto ed esprimere emozioni. L'insegnante può stimolare la creatività espressiva degli studenti e insegnare ad usare la lingua con fantasia e libertà, senza il timore di sbagliare.

La creazione di un'atmosfera informale e distesa in classe e uno stimolo iniziale forte possono facilitare il processo creativo: l'introduzione di un elemento inatteso, come nel nostro caso lo scambio improvviso di un oggetto, può stimolare l'uso della fantasia e portare gli studenti ad esplorare le potenzialità espressive della pa-

rola scritta. Insegnare il piacere di trovare le parole giuste, rispondenti al concetto o all'emozione che si vuole trasmettere, e insegnare a saperle utilizzarle in modo vivo e significativo: anche queste sono finalità da perseguire nell'insegnamento di una L2.

8. *Conclusioni*

A conclusione di questa rassegna di attività presentate nel *workshop* desideriamo aggiungere alcune considerazioni riassuntive, scaturite dal confronto con i docenti presenti, che operano in contesti molto diversi tra loro (università, scuola primaria e secondaria, CPIA, cooperative per migranti).

Come si è detto, scopo del laboratorio era condurre i partecipanti ad una riflessione su come motivare gli studenti alla scrittura in classe. A questo scopo, attraverso diverse attività si è riflettuto dapprima sulle variabili in gioco nelle tracce di scrittura e sul loro ruolo nella sollecitazione degli studenti (§ 3); si sono poi discusse modalità più coinvolgenti da utilizzare nella fase di ideazione e strutturazione dei testi (§ 4); infine, sono state sperimentate diverse modalità di scrittura "motivante", anche collaborative, sia per la produzione di testi funzionali che di testi espressivi (§§ 5-7).

Dal confronto con i partecipanti al *workshop* è emerso che in classe si sottovalutano spesso la dimensione comunicativa e la valenza conoscitiva della scrittura. È invece importante riconoscere alla scrittura il giusto spazio all'interno delle pratiche didattiche, collocandola in sequenze comunicative ampie, che la rendano un'attività contestualizzata e significativa per lo studente. A questo scopo è inoltre opportuno proporre in classe compiti di scrittura autentici, di realtà, in cui sia chiaro perché si scrive e a chi. La motivazione a scrivere può essere stimolata proponendo *input* ricchi e variegati, che spronino la fantasia e la creatività degli "apprendisti scrittori". Così come molte attività orali vengono condotte in coppia e in gruppo in classe, anche nella scrittura va promossa l'interazione, perché scrivere insieme stimola la discussione e aiuta a superare le difficoltà individuali.

Al termine del *workshop* abbiamo chiesto ai partecipanti di scrivere un acrostico con la parola *scrivere*. Se la scrittura è spesso considerata faticosa e anche un po' noiosa dagli studenti, può essere utile adottare approcci diversi, variando i compiti e proponendo anche attività ludiche e di scrittura creativa che hanno il pregio di rendere il compito divertente e di stimolare la fantasia.

A conclusione di questa rassegna di attività, desidero riportare due degli acrostici prodotti dai partecipanti che sottolineano, da un lato, la complessità del processo di scrittura e dall'altro il ruolo che l'insegnante può avere nella didattica di questa abilità.

***S**ento*	***S**ollecitare*
***C**ancello*	***C**riticamente*
***R**ileggo*	***R**ipensare*
***I**mmagino*	***I**nventare*
***V**erifico*	***V**isionare*
E	***E**laborare*
***R**iscrivo*	***R**ivedere*
***E**nd*	***E**ducare*

Bibliografia

Bellinzani, Debora (2014) "La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca internazionale e uno studio di caso". *Italiano LinguaDue* 6/1: 163-201.

Beltramo, Marina (2000) *Abilità di scrittura*, Torino, Paravia.

Corino, Elisa / Marello, Carla (2017) "Tracce di parlato nello scritto di apprendenti di italiano L2". *Italiano LinguaDue* 9/1.

Cumming, Alister (1990) "Metalinguistic and ideational thinking in second language composing". *Written Communication* 7: 482-511.

Kapp, Karl M. (2012) *The gamification of learning and instruction: Gamebased methods and strategies for training and education*, San Francisco, CA: Pfeiffer.

Ferraris, Maria (1994) "Il computer come strumento per un laboratorio di educazione linguistica". *TD Tecnologie Didattiche* 3.

Giglio, Alessandra (2014) "Le tecnologie per la didattica per l'apprendimento dell'italiano L2: strumenti e attività pratiche". *Italiano a stranieri* 17.

Grassi, Roberta (2018) (a c. di) *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati.

Hornung, Antonie (1997) "Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Vermittlungsformen von Schreibprozessen". In Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) *Domänen– und kulturspezifisches Schreiben*, Frankfurt am Main, Peter Lang: 71-99.

Manchón Rosa. M. / Roca de Larios Julio (2011) "Writing-to-learn in FL contexts". In Manchón, Rosa M. (a c. di) *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, Amsterdam, John Benjamins: 181-208.

Nuzzo, Elena / Grassi, Roberta (2016) *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Loescher.

Prosperi, Pietro (2017) *Scrittura creativa con Boom Writer: The Best Group Writing Tool*, Amazon Digital Service LLC - KDP Print US.

Queneau, Raymond (1983) *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi.

Roberts, Rachel (2014) “Motivating students to write”. *TeachingEnglish* <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/rachael-roberts/rachael-roberts-motivating-students-write> [visitato il 5 settembre 2020].

Storch, Neomy (1999) “Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy”. *System* 27: 286-305.

Storch, Neomy (2005) “Collaborative writing: product, process, and student’s reflections”. *Journal of Second Language Writing* 14: 153-173.

Swain, Merrill / Lapkin, Sharon (1995) “Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning”. *Applied Linguistics* 32: 303-334.

Wigglesworth, Gillian / Storch, Neomy (2012) “What role for collaboration in writing and writing feedback”. *Journal of Second Language Writing* 21: 364-374.

Allegato 1

SULLE TRACCE….

1. A gruppi. Riceverete un mazzo di carte con riportate alcune tracce di attività di scrittura. Leggetele e focalizzate gli elementi sotto:

MODALITA' DELLO STIMOLO

TIPO / GENERE TESTUALE

DESTINATARI

FACILITAZIONI (es. traccia dei contenuti)

NUMERO DI PAROLE E MODALITA' DI LAVORO

COLLEGAMENTO CON ALTRE ABILITA'

SCOPO

Quali tracce vi convincono di più e perché? Ci sono alcuni elementi nelle tracce che modificheresti? Come?

2. Vi viene in mente un'attività di scrittura che avete proposto nelle vostre classi e che ha riscosso successo? Condividetela con il gruppo.
   Poi sceglietene una e riportatela sulla carta vuota che appenderete al cartellone del "L'angolo delle idee". Indicate anche il profilo degli apprendenti e il livello!

TRACCIA 1

[PRIMA: visione e comprensione di un video che racconta la storia del leone Christian allevato fin da cucciolo da due amici australiani e successivamente reintegrato in una riserva naturale; discussione a gruppi di 4 studenti pro o contro il reinserimento del leone nella natura selvaggia]

Immagina di essere Christian il leone e scrivi una lettera ai tuoi amici australiani. Racconta com'è la tua nuova vita nella savana. Nella lettera devi:

- raccontare com'è la tua nuova giornata
- fare un paragone tra la tua nuova vita selvaggia e la vecchia vita a Londra usando i cinque sensi (vedere, sentire, toccare, gustare, annusare).

(da *Passaggi* - per la scuola secondaria di primo grado -, Alma)

TRACCIA 2

[tre foto dell'accaduto]

A. Uscendo dal garage avete inavvertitamente urtato la macchina del vicino di casa e rotto il suo specchietto. **Lasciate un biglietto (60-80 parole) sulla macchina, in cui vi scusate e spiegate come rimediare a questo fatto**.
B. Lasciate lo stesso biglietto al vostro vicino e amico Luigi.
C. Lasciate lo stesso biglietto al vostro vicino, dottor Pizzolato.

(da *Scriviamo insieme! 2*, Edilingua)

TRACCIA 3

A coppie. Lo studente A e lo studente B scrivono ciascuno una lettera di 80-100 parole su un foglietto *[ogni traccia riguarda una diversa situazione]*

Traccia per lo studente A

Per le vacanze di Natale siete stati in Italia, ospiti di Marco, un ragazzo conosciuto all'università. Tornati al vostro paese gli scrivete una lettera per ringraziarlo e invitarlo a casa vostra per le vacanze estive.

Traccia per lo studente B

Vi siete appena laureati e così dopo molti anni all'estero per motivi di studio siete ritornati a vivere nel vostro paese. Un vostro caro amico ha invece deciso di rimanere a vivere all'estero. Scrivete un'email al vostro amico per parlargli un po' di voi e come vi sentite.

Adesso scambiatevi i foglietti con le lettere e rispondete alla lettera del vostro compagno (80-100 parole)

Quando avete finito di scrivere consegnate le lettere all'insegnante per la correzione.

(da *Scriviamo insieme!*, Edilingua)

TRACCIA 4

[PRIMA: lettura della poesia "Fiore giallo" di Ivan Junqueira, *I Morti, antolgia della poesia portoghese e brasiliana: Dietro quella montagna c'è un fiore giallo; dentro il fiore giallo, il bambino che tu eri. Se però dietro a quella montagna non ci fosse quel tal fiore giallo, l'importante è credere che dietro a un'altra montagna ci sia un fiore giallo con il bambino che tu eri conservato nel suo dentro. +* comprensione dei sentimenti espressi dalla poesia]

Traccia di scrittura. Ogni tanto ti senti ancora bambina? Quando?
……

La valigia dei ricordi
Chiudi gli occhi. Pensa alla tua infanzia. Quali ricordi hai? Quali ricordi butteresti via e quali vorresti tenere sempre con te?

…… ……

(da *Sottovoce ma non troppo*… Percorso di scrittura autobiografica per donne migranti, Edizioni junior)

TRACCIA 5

[PRIMA: lettura di una biografia di Lorenzo Cherubini; 4 paragrafi da inserire nella biografia; comprensione della biografia con griglia cronologica da completare.]

- **Ora scrivi la biografia di Jovanotti, oltre che cronologicamente, anche in base ad aree di interessi. I titoli dei paragrafi sono già pronti. Attenzione: devi scrivere un massimo di 300 parole.**
  - La musica, una grande passione.
  - Oltre la musica: un artista completo.
  - J e l'impegno sociale.
- **Riguarda il testo che hai scritto e cerca di migliorarlo. Controlla:**
  Hai usato espressioni di tempo? Hai evitato di fare commenti troppo espliciti?
  Hai rispettato il limite delle 300 parole?
  Lavora da solo e poi fatti aiutare da un compagno. Alla fine, quando sei soddisfatto, ricopia la biografia di Jovanotti in bella copia.

(da *Giocare con la scrittura*, Alma)

Debora Bellinzani

(Università del Wisconsin-Madison)

La scrittura collaborativa: una ricerca qualitativa sulla percezione degli studenti[*]

La scrittura collaborativa svolta sincronicamente in presenza, ovvero l'attività in cui la coppia o il gruppo di apprendenti collabora nel medesimo tempo e luogo alla stesura di un unico testo, si è dimostrata una tecnica efficace nell'apprendimento della lingua seconda e straniera (Storch 2005; Storch / Wigglesworth 2007; Wigglesworth / Storch 2009; Kim 2008; Fernández Dobao 2012). L'efficacia di per sé, tuttavia, non è sinonimo di gradimento. L'attività di scrittura collaborativa è percepita come utile e affrontata con piacere dagli studenti? Poiché l'impegno e la collaborazione degli studenti sono elementi essenziali al successo della tecnica in termini di apprendimento, è di fondamentale importanza capire se la scrittura collaborativa sia percepita come piacevole, accessibile e utile da chi dovrebbe trarne vantaggio.

Poiché scarsa attenzione è stata dedicata sinora allo studio delle percezioni degli apprendenti in relazione alla scrittura collaborativa, scopo della presente ricerca è colmare questa specifica carenza raccogliendo e analizzando le valutazioni di chi, attraverso la scrittura di gruppo, compie lo sforzo di muovere un passo in avanti nel complesso processo di apprendimento della lingua straniera. L'esperienza svolta presso l'Università del Wisconsin-Madison, su cui la ricerca si basa, ha coinvolto 18 studenti che, come sarà mostrato, hanno valutato la scrittura collaborativa in italiano un'attività utile all'apprendimento, non difficile da portare a termine e, se ben strutturata dall'insegnante, dotata della piacevolezza che un'interazione efficace con i propri pari può generare.

1. *Quale scrittura collaborativa? Le ragioni della ricerca*

Per orientarsi nel mare delle ricerche sulla scrittura collaborativa è necessario, innanzitutto, distinguere il relativamente piccolo gruppo di studi che valutano l'uso della tecnica nell'ambito dell'insegnamento della lingua seconda e straniera. Per

[*] Ringrazio i miei studenti dell'anno accademico 2017/2018 per l'impegno e la serietà con cui hanno affrontato le attività di scrittura collaborativa e la compilazione del questionario; ringrazio il Professor Ernesto Livorni per il costante e indispensabile supporto.

fare tesoro delle certezze che oggi possediamo riguardo alla tecnica, allo scopo di poterle utilizzare in modo consapevole, è essenziale operare l'ulteriore distinzione tra le ricerche che hanno analizzato attività di scrittura collaborativa svolte in classe, ovvero sincronicamente e in presenza, e gli studi che hanno esplorato l'utilizzo di spazi virtuali che consentono una collaborazione tra studenti asincrona e a distanza, ovvero un'interazione mediata che non avviene nel medesimo tempo né nel medesimo luogo (si veda a questo proposito l'utilizzo di Wiki, applicazione di accesso gratuito e libero che offre la possibilità di produrre e modificare contenuti in forma collaborativa, in Chao / Lo 2011).

La collaborazione sincrona o asincrona da remoto, mediata dall'utilizzo del computer e di spazi virtuali, è probabilmente il tipo di attività oggi più facilmente associato all'espressione "scrittura collaborativa" e anche quello che gode di maggiore attenzione da parte dei ricercatori interessati a valutarne l'efficacia o il gradimento da parte degli apprendenti (si vedano a titolo d'esempio in relazione al gradimento Chao / Lo 2011; Hsu e Lo 2018).

Il tipo di scrittura collaborativa per l'apprendimento della lingua straniera sinora più estensivamente studiato è, tuttavia, l'attività svolta sincronicamente e in presenza. In questo tipo di attività agli apprendenti è richiesto di collaborare a coppie o in gruppi, in presenza durante la lezione, alla stesura di un unico testo strutturato sulla base di precisi *input* e indicazioni forniti dall'insegnante. La descrizione di un'immagine, l'interpretazione di un grafico o la soluzione di un *puzzle* di informazioni che richiede l'interazione tra gli apprendenti sono esempi di stimoli sui quali l'insegnante può basare l'attività; il compito degli apprendenti è giungere alla stesura del testo attraverso una discussione che riguarda i contenuti, ovvero cosa scrivere, e la forma, ovvero come comunicare i contenuti concordati. La discussione tra i membri del gruppo è la caratteristica peculiare e principale della scrittura collaborativa in presenza rispetto all'attività svolta in uno spazio virtuale: proprio la necessità di trovare un accordo riguardo ai contenuti e alla forma, infatti, richiede il confronto e lo scambio di informazioni che porta all'acquisizione, alla memorizzazione o al consolidamento di termini e strutture della lingua *target*.

Grazie a numerose ricerche e in particolare ai lavori dell'australiana Neomy Storch, che ha studiato approfonditamente la qualità dei testi prodotti e il tipo di interazione intercorsa tra gli studenti dei corsi di inglese come lingua seconda (Storch 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005, 2007; Storch / Wigglesworth 2007, 2010; Wigglesworth / Storch 2012), oggi è possibile utilizzare nelle classi di lingua la scrittura collaborativa, svolta sincronicamente e in presenza, con la sicurezza di proporre un'attività che ha dimostrato efficacia in relazione all'apprendimento della lingua seconda e straniera quando utilizzata non solo con apprendenti di li-

vello intermedio o avanzato, ma anche con studenti con conoscenze della lingua di livello elementare (Alegría de la Colina / García Mayo 2007; Storch / Aldosari 2010). Le ricerche hanno dimostrato inoltre che i testi prodotti collaborativamente in presenza sono più accurati e complessi rispetto a quelli che sarebbero realizzati individualmente (Storch 1999, 2005; Storch / Wigglesworth 2007; Wigglesworth / Storch 2009), che questo tipo di attività favorisce l'acquisizione di nuovi termini nella lingua straniera (Kim 2008) e che la collaborazione in gruppo è più efficace di quella svolta in coppia perché le conoscenze condivise e le opportunità di apprendimento sono maggiori (Fernández Dobao 2012).

Se la ragione della scelta della scrittura collaborativa svolta in presenza come strumento didattico nei corsi dell'Università del Wisconsin-Madison è la sua comprovata efficacia, la decisione di porre le percezioni degli apprendenti al centro dell'indagine è dovuta alla carenza di informazioni in proposito. Benché alcuni studi, come il cardinale lavoro di Neomy Storch del 2005, abbiano incluso nel loro disegno un'indagine sul gradimento di questo tipo di scrittura collaborativa, la percezione soggettiva dell'utilità e della piacevolezza della tecnica rimane a oggi un tema scarsamente indagato. In generale è possibile affermare che la maggior parte dei lavori esistenti mostra che gli apprendenti giudicano positivamente l'attività di scrittura collaborativa (Storch 2005; Shehadeh 2011; Fernández Dobao 2013; Lin / Maarof 2013). Nel lavoro di Storch (2005) l'89% degli apprendenti ha valutato positivamente l'esperienza adducendo come motivazione principale il fatto che la scrittura collaborativa è un'opportunità per confrontare le idee con quelle dei compagni e per imparare l'uno dall'altro. La maggior parte degli studenti ha inoltre individuato nel miglioramento delle conoscenze grammaticali e lessicali le aree di efficacia della scrittura collaborativa.

Un'attenta osservazione delle conclusioni degli studi disponibili sulle percezioni degli apprendenti è servita come base per la creazione del questionario somministrato agli studenti dell'Università del Wisconsin-Madison.

2. *La ricerca svolta presso l'Università del Wisconsin-Madison*

Per esplorare le potenzialità di una tecnica che ha dimostrato efficacia ma che potrebbe non essere apprezzata dagli apprendenti che si trovano a utilizzarla nelle classi di lingua, è stata condotta una ricerca che ha analizzato le percezioni soggettive di 18 studenti, di età compresa tra 18 e 21 anni, i quali hanno frequentato il corso "Italiano 102" presso il Dipartimento di Francese e Italiano dell'Università del Wisconsin-Madison negli Stati Uniti durante l'anno accademico 2017-2018. Il corso, che porta gli apprendenti di italiano come lingua straniera dal livello A1 al

livello A2 secondo la classificazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, si svolge con lezioni della durata di 50 minuti quattro volte la settimana per un periodo di 15 settimane; 8 studenti hanno frequentato la sessione autunnale del corso tra settembre e dicembre 2017 e 10 studenti la sessione primaverile nel periodo tra gennaio e maggio 2018.

2.1. *Descrizione dell'attività di scrittura collaborativa e dei suoi obiettivi*

Durante il corso sono state programmate tre attività di scrittura collaborativa svolte in classe da gruppi composti da tre studenti (con l'eccezione di una coppia nella sessione autunnale e di un gruppo di quattro studenti nella sessione primaverile); i gruppi di lavoro sono rimasti invariati per tutte le attività. Ciascuna delle tre attività era correlata agli argomenti grammaticali e alle aree lessicali più recentemente studiati e si proponeva come preparazione a una successiva attività di scrittura individuale che avrebbe richiesto di affrontare le medesime difficoltà grammaticali e lessicali. Scopo delle attività di scrittura collaborativa era giungere in 30 minuti alla produzione di un unico testo in lingua italiana attraverso una discussione di gruppo che portasse al consenso generale riguardo alla forma grammaticale e sintattica con cui esprimere i contenuti condivisi. È stato consentito l'uso della lingua inglese per la discussione perché si ritiene fondamentale, nell'ambito di questa specifica attività in relazione al livello di conoscenza degli apprendenti, una riflessione metalinguistica più ampia possibile che favorisca la trasmissione delle conoscenze linguistiche tra pari.

Gli obiettivi didattici della prima attività sono stati l'uso del tempo imperfetto del modo indicativo e di vocaboli afferenti all'area lessicale riguardante l'abbigliamento attraverso la descrizione di immagini, ovvero di uno strumento particolarmente utile per favorire la produzione collettiva del testo in lingua straniera. Per permettere l'utilizzo del tempo imperfetto associato a termini indicanti il vestiario si è scelto il tema dell'immigrazione negli Stati Uniti e si è fornito un testo di riferimento, ovvero un breve articolo del *Corriere della Sera* semplificato, per facilitare il primo approccio all'attività di scrittura collaborativa (si vedano i documenti distribuiti in classe: l'*input* linguistico è riportato in Fig. 1, gli *input* visivi e le istruzioni sono riportati in Fig. 2).

CORRIERE DELLA SERA

Ellis Island: così erano gli immigrati in arrivo negli Stati Uniti

Mezza America di oggi è passata da Ellis Island, nella baia di New York.
Più di 12 milioni di persone sono entrate negli Stati Uniti attraverso l'isola tra il 1892 e il 1954.
Donne, uomini e bambini - dalla Germania, dai Paesi Bassi, dall'Italia, dall'Irlanda, dalla Grecia, dall'Algeria, dalla Russia - arrivavano a Ellis Island per cercare di ottenere il visto per diventare cittadini statunitensi. Cercavano fortuna. Cercavano un futuro migliore. Scappavano dalle guerre e dalle persecuzioni religiose.
Gli immigrati scendevano dai traghetti con indosso i loro costumi tradizionali; erano fotografati, registrati e sottoposti a controlli medici. Le persone con disabilità fisiche e mentali, gli analfabeti e i bambini senza genitori non potevano entrare.
Queste sono le fotografie che (*that*) testimoniano il loro arrivo.

Figura 1 – La prima attività di scrittura collaborativa: l'*input* linguistico

Figura 2 – La prima attività di scrittura collaborativa: gli *input* visivi e le istruzioni

L'immigrazione negli Stati Uniti attraverso vecchie fotografie

Come arrivavano i migranti nel passato? Chi erano? Cosa cercavano? Usate l'imperfetto per descrivere le fotografie! (parole suggerite: nave, oceano, bagagli, persone, Europa, ricchi, poveri, famiglia, viaggio)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Questa è una famosa fotografia di una famiglia italiana arrivata a Ellis Island. Potete descrivere come era questa famiglia? Usate l'imperfetto!
(parole suggerite: bambino, sacco, cappello (*hat*), cuffia (*bonnet*), gonna (*skirt*), pantaloni, felice, triste)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Gli obiettivi didattici della seconda attività sono stati l'uso del tempo futuro e di vocaboli afferenti all'area lessicale riguardante le abitazioni; per questo scopo è stato proposto uno scenario irreale in cui i componenti del gruppo dovevano de-

scrivere l'aspetto esterno e quello interno della casa immaginaria in cui avrebbero desiderato convivere. Anche per la seconda attività alcune immagini sono state utilizzate come supporto alla scrittura di un testo di tipo descrittivo (Fig. 3).

Figura 3 – La seconda attività di scrittura collaborativa: gli *input* visivi e le istruzioni

Dovete andare a convivere con i vostri compagni di classe:
come sarà la vostra casa ideale?

Descrivete la vostra casa ideale: sarà un palazzo o una villa? Quanti piani avrà? Si troverà in città o in campagna? ...

La nostra casa ideale _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Questa è la vostra nuova cucina: potete descriverla? È grande o piccola? Di che colore sono i mobili? ...

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Gli obiettivi didattici della terza attività sono stati l'uso di espressioni comparative associate a termini geografici e vocaboli riferibili a temi come viaggi e vacanze. Come per la seconda attività, è stato proposto uno scenario di fantasia in cui gli apprendenti collettivamente avevano il compito di convincere un comune amico a trascorrere le vacanze in un luogo marino o montano di cui dovevano descrivere i vantaggi comparandoli a quelli di una seconda località (Fig. 4).

Figura 4 – La terza attività di scrittura collaborativa: gli *input* visivi e le istruzioni

Al mare o in montagna?

Dovete convincere il vostro amico John a venire in vacanza con voi. Spiegate perché preferite il mare o la montagna e raccontate che cosa potreste fare lì.

Caro John,

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.2. *Il questionario*

Al termine di ogni attività, a ciascun apprendente è stata richiesta la compilazione di un questionario con domande aperte, volto a stimolare un'attenta riflessione individuale sul lavoro di scrittura di gruppo. Nelle tre parti dedicate a ciascuna delle tre attività è stato chiesto agli apprendenti di esprimere il gradimento valutando l'attività come positiva o negativa e spiegando le ragioni del giudizio, di fornire esempi di episodi nei quali avessero riconosciuto l'utilità in relazione all'apprendimento e, con l'eccezione della prima attività, di comparare la difficoltà del compito con quella sperimentata nel lavoro di gruppo precedente. Nella quarta parte del questionario è stato richiesto invece un giudizio complessivo sull'intera esperienza di scrittura collaborativa attraverso giudizi riguardo all'utilità, alla difficoltà e alla piacevolezza dell'attività; sono stati infine raccolti i suggerimenti riguardo alle modifiche che, secondo gli apprendenti, avrebbero potuto migliorare le attività di scrittura collaborativa (tutte le domande che compongono il questionario sono riportate in Fig. 5).

SURVEY ON COLLABORATIVE WRITING

1. YOUR FIRST COLLABORATIVE WRITING WORKSHOP

- ✓ Was your first collaborative writing workshop positive or negative? Why?
- ✓ Can you provide concrete examples of something you learned in this activity?
- ✓ What did you like best about your first collaborative writing workshop?
- ✓ What did you like least about your first collaborative writing workshop?

2. YOUR SECOND COLLABORATIVE WRITING WORKSHOP

- ✓ Was your second collaborative writing workshop positive or negative? Why?
- ✓ Can you provide concrete examples of something you learned in this activity?
- ✓ What did you like best about your second collaborative writing workshop?
- ✓ What did you like least about your second collaborative writing workshop?
- ✓ **Was collaborative writing less difficult in your second workshop compared to the first one? Why?**

3. YOUR THIRD COLLABORATIVE WRITING WORKSHOP

- ✓ Was your third collaborative writing workshop positive or negative? Why?
- ✓ Can you provide concrete examples of something you learned in this activity?
- ✓ What did you like best about your third collaborative writing workshop?
- ✓ What did you like least about your third collaborative writing workshop?
- ✓ **Was collaborative writing less difficult in your third workshop compared to the previous ones? Why?**

4. YOUR WHOLE EXPERIENCE: WHAT DO YOU THINK ABOUT COLLABORATIVE WRITING?

- ✓ Was collaborative writing useful for your learning?
- ✓ If yes, in which areas? (Vocabulary, grammar, correcting mistakes, finding the right word…)
- ✓ Do you have any concrete examples about interactions in which you felt you were learning?
- ✓ Was writing together difficult? Why?
- ✓ Was it a fun activity? Why?
- ✓ How would you improve the collaborative writing workshop? What would you change?

Figura 5 – Il questionario

3. *Analisi dei dati*
3.1. *Analisi delle risposte riguardanti le singole attività*
3.1.1. *La prima attività di scrittura collaborativa*

L'analisi delle risposte al questionario unisce le esperienze dei due gruppi di studenti, che non hanno mostrato significative differenze l'uno rispetto all'altro. La prima attività di scrittura collaborativa, con tema l'immigrazione negli Stati Uniti, è stata giudicata positiva da 16 studenti su 18, ovvero l'89% del totale; due studenti si sono differenziati giudicando l'esperienza "non molto positiva" in un caso e "né positiva né negativa" nell'altro.

La principale caratteristica che ha portato gli studenti a esprimere un giudizio positivo è stata la natura collaborativa dell'attività; la maggioranza dei commenti positivi concorda infatti nel riportare lo scambio di idee necessario alla decisione riguardo ai contenuti da esprimere e la condivisione delle indicazioni riguardo alla forma con cui esprimere i contenuti come il maggiore vantaggio dell'attività collaborativa, identificato anche come fonte di soddisfazione e ragione del giudizio positivo riguardo alla produzione scritta. Nei questionari si legge per esempio che "i compagni mi hanno aiutato a ricordare quello che avevo dimenticato"; "nessuno ha trovato difficoltà nell'accogliere i suggerimenti degli altri"; "è stato utile avere un ricco *input* su cui iniziare a lavorare, non sarei riuscito a raccogliere così tante idee da solo"; "abbiamo formato molte frasi che da solo non avrei saputo scrivere"; e "lavorare insieme è stato sorprendentemente produttivo"[1].

La collaborazione con i compagni è stata apprezzata anche per la capacità di ridurre la pressione sul singolo e consentire un'espressione più libera sia delle conoscenze sia delle carenze a cui le conoscenze dei compagni hanno trovato compensazione; esempi di commenti che esprimono la maggiore facilità insita nell'interazione tra pari rispetto a quella con l'insegnante sono "se ero confuso potevo chiedere ai miei compagni e non avere la pressione addosso" o "non mi sentivo giudicata se non sapevo qualcosa".

Le aree in cui l'attività è stata giudicata più utile sono la memorizzazione e l'uso dei vocaboli recentemente studiati nonché l'uso del tempo imperfetto. Un ulteriore aspetto positivo, emerso già durante la prima attività di scrittura collaborativa, è la percezione di maggiore fiducia nelle proprie capacità di scrittura in lingua straniera che gli apprendenti ricavano dall'esperienza collaborativa: la comprovata superiore qualità della produzione scritta collettiva rispetto a quella che i componenti del gruppo avrebbero potuto raggiungere singolarmente ha la capacità, come si evince dalle risposte nei questionari, di portare gli apprendenti a pensare di poter

[1] Tutti i commenti degli studenti, qui e in seguito, sono stati tradotti in italiano dall'autore.

ottenere risultati migliori rispetto a quelli attesi. Risposte come "ora ho più fiducia nel mio italiano scritto" o "ora ho capito come dire quello che voglio dire" sono indici di un effetto positivo sulla percezione sia delle capacità individuali sia della possibilità di miglioramenti futuri.

L'unico giudizio negativo è legato invece all'iniziale difficoltà nel concordare i contenuti da esprimere collettivamente.

3.1.2. *La seconda attività di scrittura collaborativa*

La seconda attività di scrittura collaborativa, con tema l'abitazione, è stata giudicata positiva dalla totalità degli apprendenti. Il giudizio positivo sulla natura collaborativa dell'attività è stato rinforzato da un generale riconoscimento del vantaggio offerto dalla pregressa esperienza di lavoro con i medesimi componenti del gruppo. La maggior parte degli apprendenti ha infatti riconosciuto che l'affiatamento creato dalla prima attività ha consentito di raggiungere in minor tempo il consenso riguardo ai contenuti da esprimere e alla forma scritta attraverso cui esprimerli; tale percezione è esemplificata da commenti quali "sapevamo come lavorare insieme" e "la nostra dinamica di gruppo è migliorata e siamo diventati molto più efficienti".

La seconda attività ha raccolto nei commenti il maggior numero di attribuzioni dell'aggettivo "divertente" ed è stata infatti l'attività più apprezzata dagli apprendenti in termini di piacevolezza. Il motivo è stato individuato dagli stessi apprendenti nell'apertura alla creatività che un tema quale l'abitazione ideale offre: benché il compito non richiedesse di per sé scritture particolarmente fantasiose, gli studenti lo hanno interpretato in questo senso inventando case grandi ed eccentriche in cui ognuno dei membri del gruppo potesse sviluppare le proprie fantasie riguardo alla casa dei sogni. I testi prodotti presentano infatti abitazioni di otto piani con letti giganteschi, sale per la proiezione di film, grandi librerie e giardini con piscine multiple. Tra i commenti si legge che "abbiamo prodotto un testo super-creativo e scrivendo sciocchezze ci siamo molto divertiti". Oltre a dare spazio a una creatività che si apre a uno scenario irreale, il compito riguardante l'abitazione ha offerto la possibilità di produrre un testo collettivo che presenta la descrizione di un'unica casa ma contiene, al contempo, istanze individuali includendo la situazione abitativa preferita da ciascun membro del gruppo.

3.1.3. *La terza attività di scrittura collaborativa*

La terza ed ultima attività di scrittura collaborativa, con tema il viaggio, è stata giudicata positiva da 15 studenti su 18, ovvero l'83% del totale; uno studente ha valutato negativamente l'esperienza mentre due apprendenti hanno espresso un

giudizio neutro. Questi ultimi hanno evidenziato la difficoltà di conciliare le preferenze dei membri del gruppo in tema di luoghi preferiti per le vacanze, mentre il giudizio negativo è legato alla convinzione di aver acquisito abilità di scrittura individuali tali da rendere inefficace la collaborazione dei compagni alla produzione del testo.

L'utilità dell'attività è stata individuata in relazione alle aree oggetto di studio, ovvero l'uso dei vocaboli legati al tema e la formazione di espressioni comparative, mentre il vantaggio principale è stato indicato ancora una volta nella natura collaborativa della stessa che fornisce supporto ai singoli e la possibilità per ciascuno di supportare i compagni. Benché la fase di definizione dei contenuti da esprimere sia stata giudicata più ardua delle precedenti per via delle differenti preferenze individuali, l'attività nel suo insieme è stata concordemente valutata più semplice grazie all'esperienza acquisita. Tra i commenti si legge infatti che l'attività è stata più facile delle precedenti perché i componenti del gruppo sono stati più partecipi avendo acquisito maggiore confidenza con i compagni e con il compito da svolgere.

3.2. *Analisi del giudizio complessivo*

Il giudizio degli apprendenti riguardo alla scrittura collaborativa in sé è stato estremamente positivo: tutti hanno considerato utile la tecnica, indicando i maggiori vantaggi nella memorizzazione e nell'uso di nuovi vocaboli (nel 67% dei casi), nell'acquisizione e nel consolidamento di strutture grammaticali (nel 61% dei casi), e nella correzione dei propri errori (nel 44% dei casi). Sono stati menzionati inoltre come significativi l'aiuto nel capire come costruire le frasi e l'utilità per l'apprendimento delle strutture linguistiche in generale; un commento significativo in questo senso spiega che "lavorando insieme è più facile correggere gli errori, trovare le parole giuste e usare la grammatica in modo corretto per dire ciò che volevamo dire".

Gli apprendenti hanno giudicato la scrittura collaborativa un'attività complessivamente facile, individuando due momenti critici: la prima volta in cui un gruppo collabora alla scrittura, per assenza di esperienza, e la fase iniziale della scelta dei contenuti da esprimere. Esemplificativo di questa percezione diffusa è il commento di un apprendente il quale ha evidenziato che "scrivere insieme non è stato difficile, soprattutto quando ci siamo conosciuti meglio".

Unanime è stato infine il giudizio riguardo alla piacevolezza della tecnica: nessun apprendente ha percepito l'attività di scrittura collaborativa come spiacevole o noiosa, e 14 studenti su 18 l'hanno definita con l'aggettivo "divertente", che raramente è associato a un'attività didattica svolta in classe. Le ragioni della piacevolezza sono state individuate principalmente nella natura collaborativa dell'attività, nella possibilità di esprimersi in modo creativo, nella facilità con cui viene svolta,

nell'aiuto che è possibile ricevere dall'insegnante quando si incontrano difficoltà, nella differenza rispetto alle attività tradizionali e nella possibilità di conoscere meglio i propri compagni di classe.

4. *Conclusioni*

Considerando che la gran parte dei suggerimenti volti al miglioramento delle attività proposte ha riguardato il desiderio di partecipare a un numero maggiore di attività di scrittura collaborativa durante il semestre e la possibilità di avere a disposizione più tempo per portare a termine il compito, è possibile concludere che gli apprendenti hanno percepito l'attività come piacevole e accessibile, che non presenta cioè difficoltà legate alla scrittura a più mani del medesimo testo. Gli studenti dell'Università del Wisconsin-Madison da un lato hanno apprezzato in particolare la natura collaborativa dell'attività, che rende la scrittura di gruppo utile e piacevole, e dall'altro hanno posto un'enfasi positiva sul valore dell'aiuto che si dà e si riceve nel contesto di un lavoro collettivo che, nella loro percezione, diviene più facile con l'incrementare dell'esperienza e dell'affiatamento dei partecipanti. Sempre per quanto riguarda il gradimento, è rilevante segnalare che l'attività più apprezzata è stata quella che ha proposto uno scenario irreale in cui gli scriventi hanno potuto da un lato utilizzare fantasia e creatività, e dall'altro ricavare uno spazio in cui esprimere, nell'ambito di un lavoro collettivo, la propria individualità.

Per quanto concerne l'utilità, gli apprendenti riconoscono di acquisire maggiore sicurezza e consapevolezza riguardo alle proprie abilità di scrittura nella lingua straniera grazie sia alle modalità di interazione sia all'alleggerimento della pressione legata alla prestazione accademica; "mi sono sentito a mio agio" è una delle espressioni ricorrenti che testimoniano la piacevolezza dell'atmosfera che il lavoro di gruppo riesce a creare. Particolarmente utile per l'insegnante che scelga di utilizzare la scrittura collaborativa è inoltre sapere che le aree in cui il miglioramento è percepito, e sulle quali dunque basare la creazione di nuove attività di scrittura collaborativa, sono la memorizzazione e l'uso di nuovi vocaboli, l'acquisizione e il consolidamento delle strutture grammaticali e la correzione degli errori ricorrenti. Benché i vantaggi della correzione tra pari siano stati percepiti da un gruppo relativamente limitato di studenti coinvolti (44%), studi dedicati come le ricerche di Wigglesworth e Storch (Storch Wigglesworth 2010; Wigglesworth / Storch 2012) ne mostrano l'effettiva efficacia in attività di scrittura collaborativa[2].

[2] Per una metanalisi riguardante l'efficacia della correzione tra pari in differenti attività di apprendimento della lingua seconda si veda Nassaji 2016.

Oltre alle indicazioni esplicite degli apprendenti, significative si rivelano all'analisi anche le istanze irrintracciabili nei resoconti perché completamente assenti: i commenti riguardanti il lavoro di gruppo a cui le attività di scrittura collaborativa hanno dato vita non riportano la presenza di conflitti e competizione tra i partecipanti, situazioni di disagio e percezione di insuccesso nel portare a termine il compito richiesto. Al contrario, la quasi totalità degli apprendenti riconosce l'utilità individuale dell'attività e la sua facilità e piacevolezza una volta acquisita esperienza. Gli studenti hanno mostrato soprattutto di essere in grado di percepire, e di attribuire valore, all'opportunità di apprendere dai propri pari attraverso quella condivisione di informazioni che fornisce un appiglio alla costruzione di nuova conoscenza. È dunque la condivisione delle conoscenze, quello "*scaffolding*" che la comunità scientifica individua tra i vantaggi principali della tecnica di scrittura collaborativa svolta sincronicamente e in presenza, ciò che gli studenti del corso Italiano 102 hanno riconosciuto come utile per il proprio percorso di apprendimento; la frase che un apprendente ha scritto nei commenti ben rappresenta l'identificazione dell'elemento cardine su cui l'efficacia della tecnica trova fondamento: "Ciascuno di noi conosce qualcosa che può essere insegnato agli altri".

Bibliografia

Alegría de la Colina, Ana / García Mayo, Maria del Pilar (2007) "Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting". In Mayo, García / del Pilar, Maria (a c. di), *Investigating tasks in formal language learning*, Clevedon, Multilingual Matters: 91-116.

Chao, Yu Chuan-Yoni / Lo, Hao-Chang (2011) "Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language". *Interactive Learning Environments* 19(4): 395-411.

Fernández Dobao, Ana (2012) "Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work". *Journal of Second Language Writing* 21: 40-58.

Hsu, Hsiu-Chen / Lo, Yun-Fang (2018) "Using wiki-mediated collaboration to foster L2 writing performance". *Language Learning & Technology* 22(3): 103-123.

Kim, Youjin (2008) "The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary". *The Modern Language Journal* 92: 114-130.

Lin, Ong Poh / Maarof, Nooreiny (2013) "Collaborative writing in summary writing: student perceptions and problems". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90: 599-606.

Nassaji, Hossein (2016) "Anniversary article. Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research". *Language Teaching Research* 20(4): 535-562.

Shehadeh, Ali (2011) "Effects and student perceptions of collaborative writing in L2". *Journal of Second Language Writing* 20: 286-305.

Storch, Neomy (1999) "Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy". *System* 27: 363-374.

Storch, Neomy (2001) "How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs". *Language Teaching Research* 5: 29-53.

Storch, Neomy (2002a) "Patterns of interaction in ESL pair work". *Language Learning* 52(1): 119-158.

Storch, Neomy (2002b) "Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning". *International Journal of Educational Research* 37: 305-322.

Storch, Neomy (2004) "Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interactions in an ESL class". *The Canadian Modern Language Review* 60: 457-480.

Storch, Neomy (2005) "Collaborative writing: product, process, and student's reflections". *Journal of Second Language Writing* 14: 153-173.

Storch, Neomy (2007) "Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes". *Language Teaching Research* 11: 143-159.

Storch, Neomy / Aldosari, Ali (2010) "Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class". *Language Teaching Research* 14: 355-375.

Storch, Neomy / Wigglesworth, Gillian (2007) "Writing tasks: the effect of collaboration". In García Mayo, Maria del Pilar (a c. di), *Investigating tasks in formal language learning*, Clevedon, Multilingual Matters: 157-177.

Storch, Neomy / Wigglesworth, Gillian (2010) "Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 303-334.

Wigglesworth, Gillian / Storch, Neomy (2009) "Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy". *Language Testing* 26: 445-466.

Wigglesworth, Gillian / Storch, Neomy (2012) "What role for collaboration in writing and writing feedback". *Journal of Second Language Writing* 21: 364-374.

Eleonora Boglioni

(Wake Forest University)

La scrittura online in attività tra pari nella classe di italiano LS

1. *Introduzione*

La scrittura è una delle abilità linguistiche che gli apprendenti di una lingua seconda si trovano a sviluppare e migliorare durante lezioni di lingua sia in contesto di corsi in immersione (L2) che all'estero (LS). La pratica di scrittura in classe può comportare delle difficoltà per gli studenti, tra cui la disponibilità del lessico e delle formule comunicative nel proprio repertorio linguistico, per esempio legate al genere testuale che si chiede loro di produrre, oppure il coinvolgimento nell'attività stessa, spesso presentata in modalità individuale. Inoltre, le sfide della scrittura nella classe di italiano L2/LS non riguardano solo genericamente l'apprendimento della seconda lingua, ma la *performance* scritta è anche strettamente connessa alla padronanza della scrittura nella stessa L1 degli apprendenti (Kroll 1990).

Altri elementi da non sottovalutare durante l'esecuzione di compiti di scrittura sono l'aspetto affettivo e quello dell'ansia da prestazione. Nonostante la scrittura sia un tipo di attività che può generare ansia anche nella propria L1, tuttavia la percezione di stati apprensivi ed ansiosi risulta maggiore in compiti da svolgersi nella lingua seconda (Cheng 2002). Data la particolare complessità dell'approccio degli apprendenti ad attività di scrittura, risulta dunque rilevante introdurli a tali compiti tenendo presente gli aspetti motivazionali ed affettivi ad esse collegate ed adottare una metodologia didattica che miri a sostenere queste componenti nell'avvio e nello svolgimento di attività di scrittura.

Pertanto, si ritiene necessario tener presente anche per i compiti di scrittura l'analisi dei bisogni come supporto alla motivazione degli apprendenti, che, nel caso del contesto della LS, può avere uno spettro molto più ristretto che in quello della L2 (Reichelt 1999). In un contesto come quello qui preso in esame dove l'apprendimento dell'italiano avviene all'interno del curriculum universitario, la reale necessità degli studenti di cimentarsi in attività di scrittura è pressoché limitata alla pratica in classe ed ai compiti per il corso, finalizzati all'apprendimento stesso della lingua straniera e che, solo nel lungo termine, potrà costituirsi come abilità indipendente, per esempio per produrre saggi in un corso di letteratura o cultura italiana.

La ricerca qui presentata è uno studio riflessivo sui benefici della pratica di scrittura *online* tra pari durante l'interazione in classe di apprendenti di italiano LS in ambito universitario. Lo studio vuole proporre l'utilizzo della tecnica di scrittura *online* per attività in classe con *focus* lessicale in fase motivazionale dell'Unità Didattica. Secondo le linee guida del QCER (Council of Europe 2016; Mikić 2009), nella fase introduttiva o motivazionale dell'Unità Didattica gli apprendenti sviluppano il primo approccio al materiale contenutistico che si articolerà attorno al testo centrale, con conseguente analisi comunicativa e grammaticale dello stesso. È questa una fase incui si può insistere sulla componente affettiva in una prospettiva globale della comprensione linguistica, utilizzando risorse linguistico-comunicative già a propria disposizione ed anche imparando nuovi contenuti. Avvicinare gli studenti al materiale lessicale della nuova unità tramite attività di scrittura *online* può dunque costituire una proposta didattica vicina allo stile di apprendimento attuale, soprattutto per apprendenti giovani adulti iscritti ai primi anni di università, come studenti Erasmus in Italia o u*ndergraduate* nei college statunitensi. In questa prospettiva, la scrittura *online* proposta in classe può per di più consentire di espandere la componente didattica del *task* alla dimensione autentica di commenti in scambi comunicativi su *social network*, offrendo pertanto un reale spunto di socializzazione con altri apprendenti e con gli stessi parlanti nativi anche in contesto straniero.

La presente ricerca mira dunque a stabilire la riuscita dell'attività di scrittura *online* tra pari nella dinamica di classe, definendone l'efficacia in base a 5 descrittori: il gradimento generale, il gradimento in fase introduttiva al lessico, l'*engagement*, la soddisfazione del lavoro in gruppo e l'utilità alla competenza linguistica (vedi Tab. 1). Un altro obiettivo dello studio è stabilire il ruolo del livello di *proficiency* su tale efficacia, ovvero se questo sia un fattore di influenza rispetto ai descrittori sopra presentati. Tra i benefici rilevati si annoverano l'*engagement* degli apprendenti nelle attività e nell'interazione in classe, oltre all'attenzione ad aspetti linguistici come l'accuratezza ortografica durante lo svolgimento delle stesse.

2. *Partecipanti e metodologia*

Gli apprendenti sono studenti *undergraduate* dei livelli elementare ed intermedio, iscritti ai corsi di italiano dello Spring Semester 2018 presso la Wake Forest University, negli Stati Uniti.

Gli apprendenti sono tutti anglofoni, con due bilingui con il francese come altra L1, in un caso, e il gujarati, nell'altro. Solo per 10 studenti l'italiano è l'unica lingua seconda studiata, mentre il resto dei partecipanti ha indicato di conoscere almeno

un'altra lingua, tra cui lo spagnolo, il francese, il tedesco o il cinese. I partecipanti hanno precedentemente studiato la lingua italiana per almeno un semestre universitario, oppure hanno seguito corsi di lingua durante la scuola secondaria di II grado prima del corso. I partecipanti allo studio sono divisi in 3 classi, due del livello elementare e una di quello intermedio. Le due classi del livello elementare constano rispettivamente di 9 e 5 apprendenti, mentre la classe del livello intermedio si compone di 15 studenti, per un numero complessivo di partecipanti pari a 29 (vedi Tab. 2).

Lo studio ha previsto l'utilizzo della piattaforma *online* VoiceThread, tramite la somministrazione di 4 *task* eseguiti in classe come attività di scrittura abbinata ad immagini sul lessico della rispettiva unità. Inoltre, ai partecipanti sono stati somministrati due questionari: uno sul loro *background* linguistico (vedi Tabella 2) e l'altro con il *feedback* sulle attività. Sia gli studenti del livello elementare che dell'intermedio hanno eseguito due *task*, rispettivamente sul lessico della città e del lavoro e su quello del ristorante e della casa. I *task* consistevano prevalentemente di commenti scritti ad immagini, secondo istruzioni scritte (livello intermedio) ed orali (livello elementare). Lo svolgimento non ha avuto limiti di tempo e si è concluso con il controllo *in plenum* della catena di commenti.

Per la valutazione del *feedback* si sono utilizzati 5 descrittori sulla percezione rispetto all'efficacia delle attività, riportati in Tabella 1. Si specificano qui di seguito i materiali dell'esperimento.

a. Il questionario sul *background* linguistico comprende sei domande sulla conoscenza della lingua italiana e di altre lingue straniere, con formato a scelta multipla e/o a risposta aperta. Si veda come esempio la domanda 4. *How long have you studied Italian for in college? Please, indicate which semester you are in. a. First semester b. Second semesters c. Third semester d. Other.*
b. Il questionario di valutazione dell'attività su VoiceThread consta di altrettante domande sulla percezione dell'efficacia delle attività e il grado di soddisfazione da parte degli studenti, con *item* a risposta aperta come la domanda 4. *Do you think the activities were helpful for any specific aspects of the language (ortography/spelling, verb conjugations, gender/number agreement,)? Do you prefer either of the two?*
c. Le 4 attività su VoiceThread erano distribuite nel seguente modo: due attività per il livello intermedio, una sul lessico relativo ai luoghi della città (*task* 1) ed una sul lessico relativo al lavoro (*task* 2) e due per il livello elementare, una sul lessico del ristorante (*task* 3) e l'altra sul lessico della casa (*task* 4). Il *task* 1 ha previsto il commento scritto di una sezione sui luoghi della città composta di 3 immagini e di una sezione sugli oggetti in città con com-

mento scritto/orale ad altrettante immagini. Entrambe le sezioni del *task* 1 presentavano le istruzioni in forma scritta come primo commento dell'insegnante. Per conformità al precedente, il *task* 2 ha una struttura analoga con due sezioni, una sulle professioni e l'altra su espressioni nominali sul profilo economico (es. aumento), con esclusivo commento scritto nella prima e commenti misti (scritto/audio) nella seconda. I due *task* del livello elementare (*task* 3 e 4) presentavano tre sezioni, la prima di due immagini, la seconda di cinque e la terza di una immagine. Il *task* 3 forniva immagini sulle azioni al ristorante, i cibi nel menù e gli oggetti della tavola. Il *task* 4 riguardava infine il lessico della casa, con la prima sezione sulle tipologie di abitazione, la seconda sulle stanze e la terza sui mobili. Per i *task* 3 e 4 le istruzioni dell'insegnante erano pubblicate in forma audio egli studenti avevano la possibilità di rispondere con commenti misti (scritti/orali).

Per tutti i *task* la selezione del contenuto lessicale era vincolata a quello presentato dal manuale *Sentieri*1, in dotazione presso il dipartimento responsabile dei corsi di italiano. Per il giorno della lezione, gli studenti erano tenuti a leggere individualmente le pagine rispettive assegnate come fase preparatoria, secondo la prassi del dipartimento. La somministrazione non ha previsto limiti di tempo, ma ogni volta ha occupato circa 30 minuti dei 50 totali del formato della lezione, inclusa la fase di discussione *in plenum*.

3. *Risultati*

I dati raccolti mostrano che gli apprendenti hanno percepito le attività come efficaci nel loro complesso (89,7%) e per le singole fasi indicate dai descrittori (vedi Tab. 1 e Fig. 1). Il livello di *proficiency* sembra inoltre essere un fattore di influenza per ogni descrittore. Gli apprendenti del livello intermedio hanno espresso più giudizi positivi sul gradimento generale (93,3%) di quelli del livello elementare (85,7%), mentre questi ultimi sembrano più soddisfatti degli studenti del livello intermedio rispetto alla fase didattica (78,6% vs 73,3%), all'*engagement* (85,7% vs 80%), al lavoro in gruppo (92,9% vs 73,3%) e alla competenza linguistica (85,7% vs 60%). L'aspetto linguistico più menzionato in quanto a *focus* durante l'attività è l'ortografia/spelling, seguito da morfologia verbale, concordanza di numero e/o genere e sintassi (vedi Tabella 3).

[1] Cozzarelli, Julia (2016) *Sentieri: Attraverso l'Italia contemporanea*, Boston, Vista Higher Learning.

4. *Discussione e conclusioni*

I risultati sopra illustrati indicano una complessiva soddisfazione degli apprendenti rispetto alle attività proposte, confermando l'ipotesi che la scrittura tra pari in attività *online* da eseguirsi in classe risulti una formula didattica vantaggiosa nell'apprendimento della seconda lingua. Analizzando i singoli descrittori emerge però come il livello di *proficiency* sembri influenzare l'efficacia delle attività. Infatti, agli apprendenti del livello elementare le attività sembrano particolarmente efficaci rispetto al lavoro di gruppo, all'*engagement* e allo sviluppo di aspetti linguistici oltre al lessico. Al contrario, per gli studenti del livello intermedio il *focus* su altri aspetti linguistici non è marcatamente rilevante ed è quello meno significativo dei descrittori. Ciò implica che gli apprendenti del livello elementare potrebbero trarre beneficio da tali attività per lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e per momenti di rinforzo o ripasso con *focus* su aspetti linguistici quali l'ortografia.

Gli apprendenti del livello intermedio, invece, sembrano gradire le attività nella loro struttura generale e, secondariamente, per l'*engagement*. Ciò indica che la scrittura *online* tra pari in classe potrebbe essere appropriata per loro anche (e forse maggiormente) ad altre fasi dell'unità didattica oltre a quella introduttiva al lessico, come il ripasso, il riuso di strutture grammaticali o lo sviluppo di funzioni comunicative. Per questo tipo di apprendenti sarebbe quindi interessante esplorare la dimensione testuale del *newsgroup* o gruppo di discussione, sfruttando a pieno la potenzialità della catena di commenti che li caratterizza. Sviluppati attorno ad un argomento di interesse comune come l'economia, la storia o la fotografia, i gruppi di discussione sono dei forum nati su iniziativa degli utenti, i quali generanno una catena di messaggi scritti, visualizzabili e commentabili dai membri stessi del gruppo (Onesti 2010). Tale genere di scrittura potrebbe quindi risultare particolarmente interessante non solo per attività in classe ma anche come strumento e spazio adatto al supporto alla motivazione, data la sua vicinanza alla dimensione autentica del testo in creazione.

Se i vantaggi dell'interazione tra pari sull'apprendimento di una lingua seconda sono stati sottolineati sia nella didattica *online* (Driver 2002) che in quella nella classe tradizionale (Brandl 2008; Liu / Hansen 2002), la scelta di tale modalità di lavoro sembra essere di particolare interesse proprio nella pratica di scrittura. Inserito all'interno di un contesto di lavoro collettivo e in uno spazio sentito come "quotidiano" per uno studente universitario, lo scrivere nella L2 può configurarsi come un momento di uso realistico della lingua, in una dimensione autonoma che va oltre l'utilità del mezzo scritto per lo svolgimento di un'attività in classe. Inoltre, l'approccio alla scrittura nella lingua straniera, che abbiamo visto essere complesso per vari motivi, può risultarne rinforzato nell'interazione tra pari. Infatti, usufruen-

do di uno spazio sicuro in cui possono riflettere sulle proprie competenze nello scritto, gli apprendenti potrebbero migliorare la propria consapevolezza nella *performance* e, infine, mirare al potenziamento dell'abilità stessa (Cheng 2002).

Si auspica dunque che le forme di scrittura *online* possano trovare un loro spazio nella didattica della lingua seconda, sfruttandone il potenziale di testo autentico e, in quanto tale, di rilevante valore motivazionale per apprendenti giovani adulti, per i quali la dimensione sociale della rete può costituire uno spazio coinvolgente di uso e sviluppo della competenza linguistica, anche al di fuori della classe.

Bibliografia

Brandl, Klaus (2008) *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*, Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall.

Cheng, Yuh-show (2002) "Factors associated with foreign language writing anxiety". *Foreign language annals 35*(6): 647-656.

Council of Europe (2016) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Web, 3 July.

Driver, Michaela (2002) "Exploring student perceptions of group interaction and class satisfaction in the web-enhanced classroom". *The Internet and Higher Education* 5(1): 35-45.

Kroll, Barbara (ed.). (1990) *Second language writing (Cambridge applied linguistics): Research insights for the classroom*, Cambridge University Press.

Liu, Jun / Hansen Edwards, Jette G. (2002) *Peer response in second language writing classrooms*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Mikić, Jovica (2009) "L'unità didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del Quadro Comune Europeo". *Second EL.LE*.

Onesti, Cristina (2010) "Varietà formali in rete: Peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche". *Italiano LinguaDue* 2(1): 206-219.

Reichelt, Melinda (1999) "Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the US". *Journal of Second Language Writing* 8(2): 181-204.

Appendice

Tabella 1 – *Feedback* sulle attività per livello di *proficiency* (%)

	Tutti	Livello elementare (**)	Livello intermedio (*)
Gradimento attività	89,7	85,7	93,3*
Gradimento fase introduttiva	75,9	78,6**	73,3
Engagement	82,8	85,7**	80
Gradimento lavoro in gruppo	82,8	92,9**	73,3
Utilità altri aspetti linguistici	72,4	85,7**	60

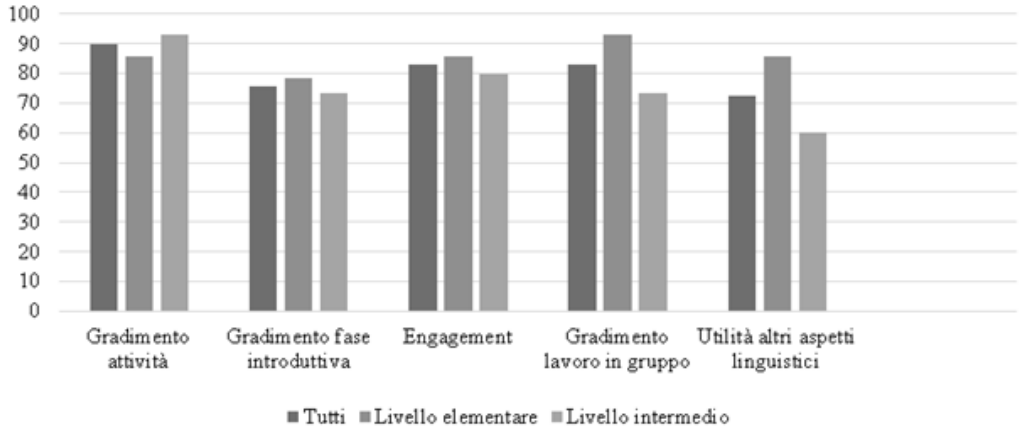
Tabella 2 – Profilo dei partecipanti

	n=	L1	Altre L1	Altre L2	ITA L2
Tutti	29	Inglese	-	Spagnolo Francese Tedesco Cinese	10
Elementare	14		-		4
Intermedio	15		Francese (n=1) Gujarati (n=1)		6

Tabella 3 – Aspetti linguistici sviluppati (*n* studenti)

	Tutti	**Elementare**	**Intermedio**
Ortografia/spelling	9	4	3
Morfologia verbale	5	2	3
Concordanza numero/genere	4	2	2
Sitnassi	3	1	2

Fig. 1 – *Feedback* sulle attività per livello di *proficiency* (%)



Alessandra Giglio

(Dalarna University, Libera Università di Bolzano)

Glottodidattica 2.0: quali tecnologie possono aiutarci nell'insegnamento della lingua seconda?

1. *Premessa*

La Rete globale e le tecnologie di oggi paiono le avvisaglie di una rivoluzione culturale, sociologica e comunicativa a cui stiamo, più o meno felicemente, assistendo: in un panorama di questo tipo, è giocoforza richiesto un adattamento di paradigma anche a formatori ed educatori che operano nel contesto della glottodidattica.

Tuttavia, la rivoluzione culturale e didattica alla quale stiamo assistendo ha origini piuttosto antiche: come già sottolinea De Mauro nell'introduzione al testo La classe capovolta, "[p]er certi aspetti di fondo, si potrebbe perfino dire che non c'è nessuna novità" (Maglioni / Biscaro 2014: 9).

Infatti, se è pur vero che le tecnologie nella glottodidattica richiedono un adattamento nella pratica didattica quotidiana, è altrettanto vero che tali nuove tecnologie sono da trattarsi alla stregua di uno (tra i tanti disponibili) degli strumenti didattici utili all'insegnamento. Pertanto, è necessario individuare situazioni didattiche in cui le tecnologie per la didattica portino un reale apporto costruttivo e innovativo che, altrimenti, non sarebbe stato possibile raggiungere.

Il presente intervento ha lo scopo, quindi, di illustrare alcune delle tecnologie per la didattica particolarmente utili per l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera, con particolare riguardo all'italiano per stranieri e allo sviluppo dell'abilità di produzione scritta.

2. *Le tecnologie per la didattica: qualche definizione*

'Nuove tecnologie', 'tecnologie didattiche', 'tecnologie per la didattica': i costrutti quotidianamente utilizzati per descrivere la didattica tramite l'ausilio di strumenti digitali e tecnologici sono molti e intrinsecamente diversi, anche se essi vengono per lo più utilizzati sinonimicamente. In questa sede, sembra opportuno disegnarne brevemente i contorni definitori in modo da comprendere quale prospettiva adottare per descrivere un utilizzo strumentale delle tecnologie nella didattica.

Secondo quanto sostiene Midoro (Persico *et al.* 1993: 17), le 'tecnologie didattiche'

> riguardano la definizione e lo sviluppo di modelli teorici e la messa a punto di metodologie e di sistemi tecnologici per risolvere problemi riguardanti l'apprendimento umano in situazioni finalizzate e controllate. Le soluzioni a tali problemi assumono la forma di risorse per l'apprendimento, cioè risorse progettate, realizzate o selezionate con lo scopo esplicito di favorire l'apprendimento. Tali risorse coinvolgono tecnologie, materiali didattici, strutture e persone.

In quest'ottica, si tratta allora di uno studio sistemico, tramite teorie psicologiche, comportamentali e sociologiche, dei modelli di apprendimento che fanno uso delle nuove tecnologie.

Le 'tecnologie per la didattica', invece, hanno a che fare con "l'analisi e l'utilizzazione degli strumenti tecnologici più appropriati per favorire l'apprendimento dei discenti", secondo una celebre definizione di Colasanti (Giglio / Messina 2012). Si tratta allora di considerare l'utilizzo delle tecnologie in una maniera strumentale: esistono alcuni 'utensili' didattici che facilitano l'apprendimento degli studenti e l'insegnamento da parte dei docenti e, in questo senso, vengono documentate esperienze didattiche felici che, però, non tengono conto delle strategie psicologiche, cognitive, comportamentali che stanno alla base dell'intervento formativo. In ottica schematica, le 'tecnologie per la didattica' si possono considerare un sottoinsieme della ben più ampia categoria che identifica le 'tecnologie didattiche'. In ottica cronologica, le 'tecnologie didattiche' nascono quindi molto prima dell'applicazione delle tecnologie nella didattica: infatti, già dal 1950 si trova l'utilizzo di tecnologie didattiche nell'ambito degli studi comportamentisti skinneriani, da cui nacquero in seguito le prime ricerche su Computer Assisted Instruction (CAI) e sull'Istruzione Programmata (IP) (Fratter 2004).

3. *Le tecnologie per la didattica: una prospettiva cronologica*

L'ultimo costrutto che è interessante analizzare è quello che raccoglie gli strumenti tecnologici sotto l'etichetta di 'nuove tecnologie'; aggettivazione, questa, che suggerisce che le tecnologie utilizzate oggi nella didattica apportino una qualche innovazione. Riprendendo l'ottica cronologica di cui sopra, appare però evidente che le tecnologie nella didattica non siano pratica acerba: in effetti, provando a tracciare un'approssimativa – e con nessuna pretesa di esaustività – linea del tempo nell'utilizzo delle tecnologie nella didattica, si trovano i primi esperimenti di apprendimento a distanza già nella seconda metà dell'Ottocento, quando Pit-

man inaugurò i primi corsi di stenografia per corrispondenza (Colazzo 2005, 50); in termini metodologici, e azzardando un ardito paragone, simili esperienze non si discostano di molto dai moderni Massive *Online* Open Courses (MOOCs).

Allo stesso modo, si possono trovare diverse somiglianze tra le prime trasmissioni radiofoniche e televisive a scopo didattico, come la celebre trasmissione RAI Non è mai troppo tardi (Manzi / Farnè 2017) in onda negli anni '60 del secolo scorso, e l'odierna Flipped Classroom, approccio didattico conosciuto in italiano come 'Classe Capovolta'[1]. In entrambi i casi, e con le dovute cautele metodologiche, si promuove l'utilizzo del contenuto audio o video registrato a supporto dell'apprendimento.

Qualche decennio più tardi, nei primi anni del Duemila, si è assistito all'affermazione dei già citati MOOCs, corsi *online* gratuiti frequentati da un numero massivo di partecipanti. Sebbene in Italia i MOOCs vengano ancora considerati come pratica didattica innovativa (Nesti 2017), leggendo la relazione annuale del New Media Consortium – che ha lo scopo di tracciare le prospettive innovative didattiche attuali, e a 5, 10 e a più di 10 anni – si nota come i MOOCs siano tutt'altro che attuali: infatti, nel rapporto del 2014 (Johnson *et al.* 2014) l'acronimo MOOC è presente 31 volte; nel medesimo rapporto del 2017 (Adams Becker *et al.* 2017) l'acronimo è presente solo 8 volte. I MOOCs, allora, non rappresentano più una pratica didattica attualmente innovativa o, addirittura, del futuro: sembra invece che i MOOCs inizino ad appartenere ad una prospettiva didattica presente o del vicinissimo passato.

La linea del tempo finora tracciata suggerisce quanto già ricordava De Mauro in apertura di questo contributo, ovvero che "[p]er certi aspetti di fondo, si potrebbe […] dire che non c'è nessuna novità" (Maglioni / Biscaro 2014: 9), tanto nelle metodologie didattiche (rimanendo più aderenti al pensiero di De Mauro) o, anche, nelle tecnologie utilizzate. Eppure, in effetti, negli ultimi 15 anni si è assistito ad una reale innovazione tecnologica che si ripercuote inevitabilmente nella didattica: l'anno spartiacque è il 2004, quando Mark Zuckerberg disegna il primo social network che si diffonde in maniera globale (sebbene esistessero già da tempo degli esperimenti di reti sociali *online*[2]). Nella didattica, i social network hanno determinato l'utilizzo di metodologie e approcci fortemente basati sulla cooperazione e sulla collaborazione in Rete (si pensi, ad esempio, alle esperienze didattiche dell'utilizzo del wiki come quelle documentate, ad esempio, da Parker / Chao 2007).

---

[1] Per approfondimenti si rimanda a Giglio (2016).

[2] Il carattere rivoluzionario dei social network è evidente anche nella comunicazione di tutti i giorni e, infatti, i saggi che ne analizzano gli effetti sono molti e in continua pubblicazione. Ad esempio, è recente l'analisi di Avallone (2018) o di Baricco (2018); un'interessante analisi dal punto linguistico viene fatta da Gheno e Mastroianni (2018) e Gheno si è già occupata del tema in contributi meno recenti (ad esempio, 2008 e 2009).

4. *Perché usare le tecnologie nella (glotto)didattica?*

Sebbene vi sia un nutrito gruppo di detrattori che sostengono che l'utilizzo delle tecnologie nella didattica sia controproducente[3], sono diversi gli effetti positivi che derivano da una didattica che fa uso degli strumenti tecnologici in maniera ragionata e congrua.

In primo luogo, le tecnologie permettono una certa interazione con lo studente: infatti, egli ha la possibilità di scambiare informazioni con la 'macchina' in diversi modi. Innanzitutto, potrà utilizzare diversi canali sfruttando quindi il carattere multimediale dello strumento e permettendo l'accesso "a informazioni e conoscenze attraverso più codici e linguaggi [...] per una maggior libertà di apprendimento che rispetti gli stili cognitivi individuali" (Castoldi 2000: 20).

Un secondo stadio di interattività si ritrova nell'organizzazione ipertestuale dei materiali: lo studente non è passivo lettore di pagine sequenziali, ma ha l'autonomia e la possibilità di determinare il proprio percorso di lettura navigando attraverso i contenuti. Allora, "[l]a disponibilità del computer nello spazio del laboratorio linguistico e in classe consente all'alunno [...] di scandire il suo tempo di apprendimento in modo diversificato" (Favaro 2002: 165).

Inoltre, l'utilizzo delle tecnologie nella didattica permette, tanto allo studente quanto all'insegnante, di poter fruire continuamente di materiali aggiornati, di *input* autentici, di ampi repertori di software intellettuale: nell'apprendimento della lingua straniera, ad esempio, è possibile essere continuativamente immersi nel contesto culturale e linguistico reale e autentico di studio; inoltre, si ha la possibilità di reperire informazioni, video, audio e testimonianze di vario genere; ancora, i nuovi metodi di comunicazione permettono di interagire e socializzare con parlanti autoctoni della lingua *target*. Simili, preziosi, risvolti didattici erano solamente impensabili trent'anni fa.

Se un approccio orientato all'uso degli strumenti tecnologici è certamente arricchente dal punto di vista del docente, che quindi ha a disposizione molteplici strumenti da poter utilizzare in accostamento a quelli di tipo tradizionale, l'uso delle tecnologie nella didattica è a maggior ragione interessante dal punto di vista dello studente: infatti, come già ricorda Begley in Porcelli e Dolci (Porcelli / Dolci 1999: 165), "l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta (multimedialità) e l'80% di ciò che ascolta, vede e fa (interattività)". Allora, un approccio orientato all'azione permette allo studente di ritenere un maggior numero di informazioni per più tempo, favorendo quindi il processo di acquisizione profonda delle conoscenze acquisite.

---

[3] Come, ad esempio, Stoll (2001); del resto Eco (2013) ci ricordava già nel 1964 dell'esistenza del gruppo degli 'apocalittici' in contrapposizione ai meno critici 'integrati'.

5. *Le tecnologie per la glottodidattica: usi tradizionali*

Si è visto come, sotto diversi punti di vista, l'utilizzo delle tecnologie nella didattica apporti una serie di valori aggiunti alla pratica didattica quotidiana; pertanto, in questa sede, è interessante soffermarsi su quali siano gli usi pratici da promuovere nella didattica delle lingue straniere. A questo proposito, si proveranno a dare alcuni spunti didattici più creativi; tuttavia, è prima opportuno soffermarsi su quali sono gli utilizzi più tradizionali delle tecnologie per la didattica.

L'uso più tradizionale delle tecnologie in ambito glottodidattico ha a che fare con la riproduzione di tracce audio e video per lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale: una variante di questo tipo di attività è la visione di video su Internet (ad esempio, su YouTube); un'altra variante è quella che prevede l'uso di sottotitoli, in lingua *target* o in lingua madre, che hanno il compito di facilitare la comprensione del materiale didattico.

Un'altra attività didattica piuttosto tradizionale è quella dell'utilizzo di un motore di ricerca (ad esempio, Google) per reperire informazioni su un determinato argomento: una variante didattica può essere il reperimento di informazioni finalizzato ad un'esposizione scritta o orale.

L'uso della Rete come luogo in cui poter intessere relazioni per corrispondenza a distanza (ad esempio, tramite i progetti di scambio internazionale o tramite la ricerca di 'amici di penna') è un'ulteriore possibilità di uso didattico delle tecnologie; una sua variante può essere la scrittura collaborativa e/o a più mani, tanto a distanza quanto in un contesto didattico presenziale.

6. *Le tecnologie per la glottodidattica: proposte operative alternative*

Eppure, alcune delle attività didattiche più tradizionali e poco fa menzionate sono, con qualche minima variante, le stesse attività didattiche proposte nei primi anni '90 sui banchi di diverse scuole italiane: per citare un esempio, la visione di un video TED sulla Lavagna Interattiva Multimediale LIM di classe non si discosta poi tanto, metodologicamente parlando, dalla visione di uno spezzone di film in videocassetta mostrato agli studenti nell'aula audiovisivi. Quali sono, allora, delle attività didattiche più al passo con i tempi che permettano di usufruire delle potenzialità tecnologiche attuali?

6.1. *Il software didattico e le app*

Un esempio abbastanza immediato di proposta tecnologica attuale è quello del software nato per scopi prettamente didattici; per parlare di questa tipologia di

strumento, però, è necessario prima delineare l'eredità storica che ci ha lasciato il 'software didattico'.

Il costrutto 'software didattico' – ancora attuale e che ancora viene usato per designare quei software a corredo di libri o strumenti ad uso prettamente scolastico – era decisamente in voga, in Italia, negli anni '80/'90 del secolo scorso[4]: tuttavia, sono stati diversi i fattori che hanno concorso alla caduta in disuso dei software didattici. Sicuramente l'obsolescenza dei supporti didattici, spesso in formato CD-Rom, è stata determinante: nel giro di pochissimi anni prodotti didattici anche molto efficaci sono diventati inservibili su computer sempre più performanti e innovativi, mentre le case editrici e software house non sono riuscite a tenere il ritmo frenetico dell'innovazione tecnologica. C'è stato, però, un altro fattore determinante nel collasso del successo del software didattico: in Italia non esisteva nessun sistema di controllo qualità dei prodotti didattici stessi. Infatti, il 'bollino di qualità didattica', certificato dall'istituto ministeriale INDIRE e che permetteva ad un gruppo di esperti e ad alcune scuole pilota di sancire la qualità didattica di un determinato software attraverso l'analisi rigorosa di una serie di parametri, non è mai diventato obbligatorio: questo ha determinato la coesistenza, sul mercato, di prodotti di grande qualità, corredati di bollino ministeriale, accanto a prodotti di grande qualità ma senza bollino ministeriale (che, come precisato, non era obbligatorio apporre sulla copertina del prodotto), accanto a prodotti didattici senza bollino di qualità didattica e di dubbia qualità, che magari erano stati vagliati dalla commissione di qualità ministeriale e che non avevano superato l'esame. Probabilmente, dunque, parte delle cause del successo sempre più decrescente del software didattico sono da ricercarsi nella difficoltà, da parte dei docenti, di poter contare su un sistema affidabile di classificazione dei prodotti didattici sotto il profilo della qualità.

In questo scenario hanno trovato terreno fertile le app didattiche. Con la diffusione degli smartphone e dei tablet, presenti ormai anche in diverse classi della scuola dell'obbligo grazie ai programmi come quelli, ad esempio, promossi da Apple con gli iPad nelle scuole, gli insegnanti hanno attualmente una serie di strumenti didattici che possono diventare degli alleati nella didattica di tutti i giorni: ad esempio, sono molte le app che si basano su strategie competitive e/o sociali volte a mantenere vivo l'interesse degli studenti e instaurare circoli virtuosi di vincite e

[4] Interessante, in questo senso, la ricostruzione cronologica presente sul sito della Biblioteca del Software Didattico dell'Istituto di Tecnologie Didattiche del CNR di Genova. La biblioteca, per molti anni punto di riferimento nella schedatura del software didattico esistente in Italia, ha conosciuto un periodo di crisi che ha coinciso con la contrazione del mercato dei software didattici stessi; recentemente, però, la biblioteca è rinata sotto il nome di Essediquadro e ha il compito di schedare e documentare le app e servizi e risorse *online* utili all'apprendimento e all'insegnamento.

ricompense. In questo senso, sono interessanti app come Duolingo, Babbel o, ancora più notevole, Memrise: le tre app utilizzano meccanismi simili di gamification (Deterding *et al.* 2011) e di memorizzazione attraverso tecniche di associazione per immagini e flashcard; Memrise, però, ha l'interessante funzione di permettere all'utente di selezionare e creare il proprio campione di elementi lessicali su cui esercitarsi personalizzando così ulteriormente l'ambiente di apprendimento.

6.2. *L'effetto 'Cappuccetto Rosso', ovvero quiz tradizionali travestiti da giochi*

Sono già stati sommariamente citati alcuni degli elementi della gamification che caratterizzano l'edutainment nella didattica; in effetti, Okan (Okan 2003: 259) ricorda che "[t]he purpose of *edutainment* is to attract and hold the attention of the learners by engaging their emotions through a computer monitor full of vividly coloured animations". Tuttavia, già nel 2011 si evidenziava come talvolta i prodotti didattici rivolti all'apprendimento di lingue straniere tendano a etichettare in termini ludici ('gioco', 'avventura', 'sfida') quei prodotti didattici che, di fatto, sono impostati secondo tecniche didattiche tradizionali:

> [n]el complesso, quindi, l'*edutainment* sembra non essere ancora significativamente presente nei corsi di lingua italiana per stranieri; prevale, invece, un atteggiamento, seppur forse inconsapevole, che già denunciava Prensky nel suo testo: alcuni di questi prodotti analizzati, infatti, camuffano gli esercizi tradizionali sotto forma di "giochi" interattivi, perdendo così l'interessante potenzialità motivazionale di questa tipologia di prodotto educativo, nel momento in cui questa pratica venga smascherata dallo studente (Giglio 2011) .

Simili riflessioni vanno condotte anche nel momento in cui si utilizzano servizi *online* particolarmente accattivanti: magari, essi includono meccanismi di competizione e stimolano la motivazione degli studenti a sfidarsi a gruppi; però, ripropongono metodologie e tecniche per lo più tradizionali. *È* il caso, ad esempio, dell'app attualmente piuttosto diffusa Kahoot: attraverso meccanismi competitivi e di presentazione immediata del risultato di domande a scelta multipla, l'insegnante ha la possibilità di testare dinamicamente la competenza dei propri studenti tramite l'utilizzo di smartphone e tablet. Molto simile è l'app Plickers, che permette di rispondere a domande a scelta multipla in tempo reale anche senza l'utilizzo di smartphone o tablet da parte degli studenti. Questi tipi di strumento *online*, sebbene accattivanti e anche piuttosto divertenti nel loro utilizzo effettivo, vanno però chiamati con il proprio nome: nonostante siano presenti meccanismi competitivi e nonostante l'aspetto grafico sia affascinante e piacevole, sempre di 'esercizi', più che di 'giochi', si tratta.

Un discorso a parte va fatto, invece, per HotPotatoes, software open realizzato diversi anni fa dalla canadese University of Victoria: esso permette di realizzare 6 diverse attività didattiche (quiz a scelta multipla, attività di accoppiamento, *cloze* test, ecc…) e, tra le potenzialità del software, quella che riteniamo più interessante dal punto di vista ludico è il cruciverba. Infatti, inserendo un determinato set di parole, è possibile far generare al programma un cruciverba da risolvere *online* o da stampare in versione cartacea. In questo senso, l'enigmistica è pratica glottodidattica che si discosta dall'esercizio più tradizionale e si avvicina di più alla definizione di 'gioco', scongiurando parzialmente il camuffamento dell'esercizio in gioco e, quindi, l'effetto 'Cappuccetto Rosso' che dà il titolo a questa sezione.

Di contro, esistono software specifici per creare veri e propri giochi didattici come, ad esempio, GameMaker della Yoyogames: con un simile software è piuttosto agevole dare vita a scenari di gioco più o meno complessi che ricordano davvero un videogioco di prima generazione e che possono essere, a tutti gli effetti, denominati 'giochi didattici'[5].

6.3. *La caccia al tesoro online*

Con il termine *Webquest* si è identificata nel tempo l'attività didattica che guida gli studenti a ricercare informazioni *online* attraverso una risorsa precedentemente predisposta dall'insegnante: infatti, la ricerca viene condotta utilizzando una lista di risorse specifiche e selezionate. Sebbene essa sia un'eredità degli albori di Internet[6], la *webquest* rimane ad oggi un'attività didattica di certo interesse per gli insegnanti, in quanto presuppone la messa in gioco da parte degli studenti di una serie di competenze e metacompetenze cruciali al giorno d'oggi: è fondamentale, infatti, sviluppare quelle competenze di *skimming* e *scanning* che permettono da un lato di selezionare velocemente le informazioni utili e, dall'altro, di isolare quelle fuorvianti o imprecise. Competenze, queste, che risultano più che mai attuali nella fruizione dei contenuti in Rete: non è certo sconosciuta ai docenti di ogni ordine e grado la necessità di educare gli studenti a ricerche *online* coscienziose e ben ponderate, in modo da sottolineare l'importanza della verifica delle fonti utilizzate e della loro attendibilità (Bernardi / Monducci 2012).

La difficoltà nella ricerca delle informazioni nell'ambito di una *webquest* può essere graduata a seconda della quantità di risorse entro cui ricercare le informa-

[5] A questo proposito, un interessante studio è stato condotto da Carosso nel 2009-2011 che ha realizzato diversi giochi glottodidattici in stile *arcade* e in diverse lingue straniere e che ne ha testato l'efficacia presso diverse scuole italiane e straniere. Maggiori informazioni possono reperirsi al sito del progetto http://giocoeimparo.altervista.org/.

[6] Mentre l'attuale generazione di Internet è la seconda, spesso etichettata con l'abusato costrutto '2.0'.

zioni interessanti; inoltre, l'insegnante può decidere se inserire più o meno risorse che fungano da distrattori all'interno della lista data, oppure rendere più difficile il compito di ricerca attraverso dei formulari di risposta a cronometro (realizzati, magari, con il software *HotPotatoes* citato in precedenza).

6.4. *Il* podcast*, ovvero la radio in mano agli studenti*

Lo sviluppo della competenza di produzione orale merita una riflessione a parte: abilità non facile da esercitare in contesti di insegnamento in presenza, e ancora meno agevole in apprendimento a distanza[7], può essere esercitata in maniera stimolante attraverso l'uso di software per la registrazione e la modifica di tracce audio e la pubblicazione *online*.

Il *podcast*, strumento ampiamente utilizzato da tempo nella didattica (Hew 2009), permette di fruire di trasmissioni *online* che ricordano programmi radiofonici (o che sono programmi radiofonici ascoltabili in differita). Tuttavia, una delle potenzialità didattiche più interessanti di questo tipo di tecnologia ha a che fare con la creazione di trasmissioni e puntate pubblicate *online* da parte degli insegnanti e, in prospettiva, anche degli studenti.

Attraverso l'utilizzo di software di editing audio di facile reperimento (come ad esempio i software già installati nel proprio sistema operativo o sul proprio smartphone o tablet, o altri scaricabili come *Audacity*), è possibile modificare e unire tracce audio preesistenti o registrare nuove tracce audio da intercalare a brani musicali, interviste, registrazioni sonore e così via[8].

Le ricadute didattiche di questo tipo di attività sono molteplici: da un lato, permettono allo studente di essere protagonista del risultato finale del percorso didattico, verificando il suo ruolo centrale nel processo di apprendimento e tenendo traccia oggettiva dei suoi progressi o delle aree che necessitano di miglioramento. Dall'altra parte, il *podcast* permette all'insegnante di poter risentire più volte la produzione orale dello studente e, quindi, di poter dare *feedback* mirato e ragionato rispetto a eventuali imprecisioni rilevate (siano esse linguistiche, comunicative, fonetiche, ecc).

---

[7] Come rilevato nello studio in pubblicazione sulle limitazioni nell'esercitare la produzione orale di studenti in contesto di insegnamento dell'italiano come lingua straniera *online* (Giglio 2019) e come rilevano Yanguas (2010) e Taillefer / Munoz-Luna (2014).

[8] È probabilmente superfluo ricordare, in questo contesto, che è necessario informarsi ampiamente sul diritto d'autore e sulla possibilità di utilizzare registrazioni o brani audio già esistenti; infatti, non è sempre possibile utilizzare fonti audio reperite in Rete. In questo senso, possono essere utili diversi portali in cui è possibile trovare musica e jingle rilasciati in licenza Creative Commons 4.0 o, addirittura, *Royalty Free*.

7. *Le tecnologie per la didattica: proposte operative dedicate allo sviluppo dell'abilità di produzione scritta in contesti di L2/LS*

In questa breve panoramica di proposte operative didattiche che tengono conto dell'utilizzo delle tecnologie per la didattica nell'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera, pare interessante focalizzarsi, infine, su alcuni strumenti volti allo sviluppo della competenza di produzione scritta. Ancora una volta, l'approccio adottato propone specificamente attività 'creative' e meno tradizionali: del resto, alcuni strumenti tradizionali utili nello sviluppo delle abilità produttive sono già stati menzionati e comprendono, ad esempio, attività di scrittura collaborativa con l'uso di wiki, corrispondenza e progetti di gemellaggio *online* tra classi tramite progetti *eTwinning* ecc.

7.1. *Come sopravvivere al traduttore di Google*

Una delle tecnologie attualmente più controverse nella didattica di un lingua straniera è probabilmente l'assistente alla traduzione di Google[9]: come già ricorda Nigrisoli Wärnhjelm, (2018: 230) "[l]a mancanza di un controllo durante le esercitazioni a casa spingeva gli studenti a fare un uso indiscriminato di Google Translate o di altri programmi di traduzione automatica presenti in [R]ete". Grande ausilio per gli studenti – dato che promette di abbattere le tempistiche di redazioni di testi scritti – e grande spauracchio per gli insegnanti – poiché rischia di vanificare gli sforzi fatti verso il consolidamento di un'abilità di produzione scritta consapevole e ragionata –, lo strumento di traduzione di Google è di per sé solo uno strumento, al pari della televisione o del motore di ricerca su Internet; non può rappresentare, pertanto, la panacea dei mali degli studenti che scrivono in lingua straniera o, di converso, l'incubo per eccellenza per gli insegnanti di lingua straniera. Invece, adottando un approccio strumentale verso il traduttore *online*, diventa stimolante proporre agli studenti dei compiti di traduzione particolari volti, ad esempio, a correggere eventuali errori dei traduttori basati sull'intelligenza artificiale o a tenere in conto prospettive di localizzazione (inter)culturale[10].

Capitolo a parte, invece, è l'utilizzo del traduttore di Google, o della ricerca generica su Google, o ancora di siti come Reverso: risorse come queste permettono di cercare costrutti e collocazioni in Rete basandosi su un corpus di testi potenzialmente infinito. A differenza di strumenti che, in passato, permettevano l'interrogazione di corpus di testi autorevoli (come, ad esempio, gli articoli di diverse annate

[9] O di altri servizi simili presenti in Rete, come ad esempio DeepL.

[10] Per ulteriori proposte didattiche in questo senso si rimanda, ad esempio, a quelle proposte da Nigrisoli Wärnhjelm (2018).

della rivista Internazionale[11]), una ricerca per collocazioni di questo tipo presenta inevitabilmente problematiche di affidabilità; in questo senso, cruciale è allora l'intervento dell'insegnante che stimolerà la riflessione critica rispetto ai risultati individuati.

7.2. *I sottotitoli creativi*

L'utilizzo dei sottotitoli nella didattica delle lingue straniere è pratica ben consolidata da molti decenni; del resto, la centralità dei sottotitoli è ancora oggi evidente in Rete e molti sono gli investimenti che vengono fatti per una sottotitolazione 'intelligente' e mediata da strumenti di intelligenza artificiale[12].

Eppure, per fini didattici, i sottotitoli acquistano una valenza interessante se vengono utilizzati in maniera meno tradizionale: infatti, sono presenti diversi software o risorse in Rete[13] che permettono di creare sottotitoli personalizzati. In ottica didattica, la personalizzazione dei sottotitoli consente di mostrare agli studenti un video con sottotitoli 'creativi': ad esempio, è possibile mostrare in sovrimpressione solo determinate parole chiave o costrutti linguistici; oppure, è possibile creare una sorta di '*cloze* test sottotitolato' in cui gli studenti dovranno identificare solo le parole mancanti; ancora, si può chiedere agli studenti di creare il sottotitolo per un determinato video e, quindi, di mettere in gioco tutta una serie di abilità che vanno dalla traduzione di un dialogo alla produzione scritta e orale di un testo o di un copione recitato.

7.3. *Il blog, ieri e oggi*

Strumento ampiamente conosciuto nella didattica è il blog: già nel 2006 Banzato (2006) ricorda come in Rete esistano diverse tipologie di blog e, in contesti didattici, molte di queste tipologie possano essere utilizzate e applicabili; di poco successivo è lo studio di Friso che affronta quali siano le concrete possibilità di utilizzo di questo strumento in ambito scolastico.

Tuttavia, in un'epoca di cambiamenti repentini e di reti sociali, nel giro di meno di una decina di anni il blog ha perso molto dello smalto che lo caratterizzava come innovazione didattica nei primi anni del Duemila[14]. È sempre possibile realizzare,

---

[11] In questo senso, si vedano ad esempio gli studi di Ferraris / Caviglia / Degl'Innocenti (1990).

[12] Si pensi, ad esempio, ai sottotitoli automatici che possono essere attivati nei video di YouTube, oppure alla funzione di sottotitolazione automatica recentemente introdotta da Skype, o ancora al servizio di sottotitolazione dei video pubblicati nelle *stories* di Instagram (tramite app come Clipomatic).

[13] Come ad esempio Amara.

[14] Nei già citati rapporti del NMC, il blog è indicato come tecnologia di immediato sviluppo fino al rapporto del 2011(Johnson *et al.* 2011).

ad esempio, i cosiddetti 'blog vetrina', cioè 'finestre' – appunto – da cui si mostra all'esterno quali le attività didattiche sono state realizzate all'interno di una classe[15]; allo stesso modo, è ancora possibile dare vita a spazi di scrittura personale più o meno autonoma in cui l'insegnante interviene per segnalare eventuali migliorie al testo.

7.3.1. *Racconto L2.0*

Lo strumento del blog, secondo quanto appena affermato, sembra non essere più una delle tecnologie innovative per la didattica di oggi. Eppure, molto si è investito in termini di strumenti utili per sviluppare dei simili ambienti; quest'investimento in effetti non è andato sprecato, perché sempre più siti personali e aziendali sono costruiti attraverso Wordpress, una piattaforma inizialmente creata per dare la possibilità a chiunque di scrivere un blog personale.

In quest'ottica è nato, qualche anno fa, il progetto Racconto L2.0: si trattava di uno spazio di scrittura collaborativa *online* che è stato tecnicamente realizzato attraverso la creazione di una rete di blog. Ciascuno studente partecipante al progetto possedeva uno spazio di scrittura autonomo all'interno del quale avrebbe dovuto sviluppare una traccia narrativa dinamica: in seguito alla pubblicazione di una serie di *input* narrativi da parte dell'insegnante, lo studente avrebbe scritto un racconto a puntate. Una variante della sperimentazione[16] è stata quella di modulare l'andamento del racconto a puntate tenendo conto anche dei suggerimenti dei compagni di studio: infatti, seppur individuali, gli spazi di scrittura erano comunque pubblicati *online* e raggiungibili dagli studenti partecipanti al progetto che avevano così la possibilità di seguire lo sviluppo dei racconti e di commentarne le evoluzioni.

Una simile sperimentazione di scrittura condivisa è stata realizzata, come anticipato, attraverso l'utilizzo di una piattaforma blog opportunamente modificata; sebbene si trattasse di un'esperienza di scrittura collaborativa, essa si allontanava fortemente da quello che è solitamente un wiki per diventare un ibrido tra blog, reti sociali e spazio di scrittura narrativa condivisa[17].

---

[15] Un esempio di questo tipo di esperienza didattica si può trovare nello studio condotto da Braghin, Cotroneo e Giglio (2008).

[16] I cui risultati sono pubblicati, in forma ridotta, in Giglio (2015).

[17] In quest'ottica, sono molto interessanti le piattaforme come ad esempio *Intertwine*.

8. *Conclusioni: tre riflessioni da non dimenticare quando usiamo le tecnologie nella didattica*

Il presente intervento ha voluto a illustrare alcune proposte didattiche per l'utilizzo consapevole delle tecnologie per la didattica nell'insegnamento della lingua straniera e, in particolare, nell'esercizio e sviluppo della competenza di produzione scritta. Tuttavia, si è voluto inquadrare l'approccio pratico didattico sotto una certa ottica di utilizzo consapevole delle tecnologie per la didattica che non sono, di per sé stesse, innovative o motivanti; però, può diventare innovativo o motivante l'uso che si fa di esse). Pertanto, si vuole concludere questo contributo riepilogando i principi chiave di utilizzo delle tecnologie nella didattica più che riassumere quali usi pratici si consigliano: infatti, una volta individuati tali principi, il solo confine agli usi delle tecnologie nella didattica è la fantasia e la creatività dell'insegnante.

Le tecnologie per la didattica, si è detto, sono significative dal punto di vista dell'apprendimento e dell'insegnamento quando esse:

- rappresentano uno dei possibili strumenti a disposizione dell'insegnante; non si tratta di usare le tecnologie sempre e comunque (ancora oggi ci sono tutt'una serie di attività didattiche che funzionano ancora molto meglio attraverso l'uso di strumenti più tradizionali e analogici), ma si tratta di utilizzare le tecnologie quando apportano un valore aggiunto, quando permettono una qualche attività altrimenti impossibile con mezzi tradizionali (è il caso, ad esempio, del video sottotitolato che senza ausili tecnologici non sarebbe fruibile);
- facilitano e motivano l'apprendimento per ragioni intrinseche all'attività didattica stessa; si tratta, insomma, di evitare di 'vestire a festa', con interfacce colorate e *feedback* interattivi, contenuti e attività tradizionali (effetto 'Cappuccetto Rosso');
- permettono di essere adattate ai nostri scopi didattici; non si tratta, allora, di proporre un'attività didattica perché si è individuato uno strumento tecnologico interessante. Al contrario, si dovrebbe proporre un'attività didattica a cui lo strumento tecnologico si piega e si adatta conseguentemente.

Tenendo a mente queste linee guida, è possibile proporre attività didattiche in maniera consapevole e ragionata facendo in modo che le tecnologie per la didattica siano – appunto – un ausilio, uno strumento (tra i tanti) nelle mani dell'insegnante.

Elenco dei software e delle app citati (lista aggiornata a giugno 2018)

Amara <https://amara.org/it/>
Audacity <https://www.audacityteam.org/>
Babbel <https://it.babbel.com/>
Clipomatic <https://www.apalon.com/clipomatic.htmlA>
DeepL <https://www.deepl.com/translator>
Duolingo <https://it.duolingo.com/>
GameMaker <https://www.yoyogames.com/gamemake>
Gioco e Imparo <http://giocoeimparo.altervista.org/50_Parole.swf>
Hotpotatoes <https://hotpot.uvic.ca/>
Interwine <https://www.intertwine.it/>
Kahoot <https://kahoot.com/>
Memrise <https://www.memrise.com/>
Plickers <https://plickers.com/>
Reverso <http://www.reverso.net/>
Essediquadro <https://sd2.itd.cnr.it/>
Wordpress <https://it.wordpress.org/>

Bibliografia

Adams Becker, S. *et al.* (2017) *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin (Texas), The New Media Consortium.

Avallone, Alice (2018) *People watching in Rete: ricercare, osservare, descrivere con l'etnografia digitale*, Firenze, Cesati.

Banzato, Monica (2006) "Blog e didattica. Dal web publishing alla collaborazione in rete". *Td Tecnologie Didattiche* 38.

Baricco, Alessandro (2018) *The game*, Torino, Einaudi.

Bernardi, Paolo / Monducci, Francesco (2012) *Insegnare storia: guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET Università.

Braghin, Caterina / Cotroneo, Emanuela / Giglio, Alessandra (2008) "Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri. Il caso degli apprendenti cinesi del Progetto Marco Polo". *Td Tecnologie Didattiche* 2.

Castoldi, Mario (2000) *Scuola sotto esame*, Brescia, La Scuola.

Colazzo, Salvatore (2005) *Insegnare ed apprendere in rete*, Castrignano dei Greci, Amaltea.

Deterding, Sebastian *et al.* (2011) "From game design elements to gamefulness: defining "gamification"". In Proceedings of the 15th International Aca-

demic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11, Tampere, Finland, ACM Press <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2181037.2181040>.

Eco, Umberto (2013) *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani.

Favaro, Graziella (2002) *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Scandicci, La Nuova Italia.

Ferraris, Maria / Caviglia, Francesco / Degl'Innocenti, Riccardo (1990) "WordProf: A Writing Environment on Computer". *Educational and Training Technology International* 27.

Fratter, Ivana (2004) *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.

Gheno, Vera (2008) "Il lessico dei newsgroup: varietà di lingua a confronto». in: Prospettive nello studio del lessico italiano". In *Prospettive nello studio del lessico italiano*. Atti del IX Congresso SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006), Firenze, Firenze University Press.

Gheno, Vera (2009) "I giovani e la comunicazione mediata dal computer: osservazioni linguistiche su nuove forme di alfabetizzazione". *Verbum Analecta Neolatina* XI.

Gheno, Vera / Mastroianni, Bruno (2018) *Tienilo acceso: posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello*, Milano, Longanesi.

Giglio, Alessandra (2011) "L'edutainment nella didattica dell'italiano per stranieri". In Ligorio, Maria Beatrice *et al.* (a c. di) *Didattica universitaria online. Teorie, esperienze e strumenti*, ScriptaWeb.

Giglio, Alessandra (2015) "Racconto L2.0: esiti e risultati di uno strumento per narrare in Rete". In Ramsey-Portolano, Catherine (ed.) *The Future of Italian Teaching Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

Giglio, Alessandra (2016) "La Flipped Classroom: caratteristiche ed esperienze". In Troncarelli, Donatella / La Grassa, Matteo (a c. di) *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli.

Giglio, Alessandra (2019) "Practicing the Oral Production Skills in E-Learning Contexts: Is It Still an Achilles' Heel?". In Carrió-Pastor, María Luisa (ed.) *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*, Singapore, Springer Singapore.

Giglio, Alessandra (2020) "Le tecnologie per la glottodidattica: come farne un uso responsabile?" In Garavelli, Enrico / Monticelli, Daniele / Ploom, Ülar / Suomela-Härmä, Elina, *Italianistica 2.0. Tradizione e innovazione*, Tallinn, Société Néophilogique.

Giglio, Alessandra / Messina, Ilaria (2012) "L'edutainment nella didattica delle lingue: nemico o alleato?". *Linguaggi 21.0* 1.

Hew, Khe Foon (2009) "Use of audio podcast in K-12 and higher education: a review of research topics and methodologies". *Educational Technology Research and Development* 57.

Johnson, L. *et al.* (2011) *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas, New Media Consortium.

Johnson, L. *et al.* (2014) *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*, Austin (Texas), The New Media Consortium.

Maglioni, Maurizio / Biscaro, Fabio (2014) *La classe capovolta: Innovare la didattica con il flipped classroom*, Trento, Erickson.

Manzi, Alberto/ Farnè, Roberto (2017) *Non è mai troppo tardi: testamento di un maestro*, Bologna, EDB.

Nesti, Romina (2017) "Il MOOC incontra la Gamification. Riflessioni su un'esperienza di progettazione di un MOOC su piattaforma EMMA". *Studi sulla Formazione*, XX.

Nigrisoli Wärnhjelm, Vera (2018) "L'insegnamento online dell'italiano all'Università del Dalarna. Esperienze, problematiche e proposte didattiche". *LId'O: Lingua Italiana d'Oggi*.

Okan, Zuhal (2003) "Edutainment: is learning at risk?". *British Journal of Educational Technology* 34.

Parker, Kevin/Chao, Joseph (2007) "Wiki as a Teaching Tool". *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* 3.

Persico, Donatella *et al.* (1993) "Dibattito in due battute". *TD. Tecnologie didattiche* 1.

Porcelli, Gianfranco / Dolci, Roberto (1999) *Multimedialità e insegnamenti linguistici: modelli informatici per la scuola*, Torino, UTET Libreria.

Stoll, Clifford (2001) *Confessioni di un eretico high-tech*, Milano, Garzanti.

Taillefer, Lidia / Munoz-Luna, Rosa (2014) "Developing Oral Skills Through Skype: A Language Project Analysis". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141.

Yanguas, Íñigo (2010) "Oral Computer-Mediated Interaction Between L2 Learners: It's About Time!". *Language Learning & Technology* 14.

Alice Gasparini

(Università G. D'Annunzio di Chieti / Pescara)

Potenziamento della scrittura e Mobile Learning

1. *Introduzione*

I dispositivi tecnologici sono ormai entrati a far parte nella nostra vita quotidiana, il loro ingresso ha influenzato in modo tangibile le modalità e gli strumenti utilizzati per comunicare. La didattica delle lingue ha la necessità di stare al passo con queste novità, di adattarsi al cambiamento della società, come affermato da Widdowson: "The need to adapt the teaching of language to the changes happening in the world is constant" (1990: 2).

Alla luce di questa esigenza di adattamento, il lavoro presenta una sperimentazione sul potenziamento della scrittura con l'ausilio di una *messaging app* individuata per lo specifico profilo di apprendenti in Whatsapp[1]. Quest'ultima è stata utilizzata come ambiente virtuale di comunicazione entro il quale sviluppare un percorso di *task* linguistici a integrazione del corso formale di italiano come LS svoltosi all'Istituto Italiano di Cultura di Mosca[2].

L'articolo propone dapprima una riflessione sul ruolo della scrittura nei corsi di italiano come lingua straniera e sull'italiano scritto dei social media; successivamente viene brevemente introdotto il *task* in quanto approccio didattico; infine, viene descritta la sperimentazione condotta.

2. *La scrittura nei corsi di italiano come lingua seconda o straniera*

Il Quadro Comune Europeo conferisce un ruolo centrale alla produzione scritta nell'apprendimento di una lingua:

> La competenza linguistico-comunicativa del soggetto che apprende e usa la lingua viene utilizzata nel compiere attività linguistiche, che coinvolgono la ricezione, la produzione,

[1] Whatsapp è un'applicazione di messaggistica istantanea che offre la possibilità di inviare messaggi di testi, audio, video, link, effettuare video chiamate. È una delle più diffuse al mondo, e la scelta è ricaduta su questa rispetto ad altre presenti sul mercato, quali Telegram, Facebook Messanger, Viber, perché è la più scaricata e utilizzata in Russia. La familiarità degli apprendenti con questo software ha rappresentato un vantaggio nel *case study* qui presentato.

[2] L'IIC di Mosca ha circa 500 studenti all'anno. Offre corsi di tutti i livelli di competenza dell'italiano. I corsi più frequentati sono i livelli dall'A1 al B1.

> l'interazione e la mediazione e che possono realizzarsi tramite testi orali oppure scritti, o testi insieme orali e scritti. Ovviamente considerando i processi coinvolti, la ricezione e la produzione (orale/scritta) sono primarie, in quanto entrambe necessarie per l'interazione (Consiglio d'Europa 2002: 17).

Tutte le attività linguistiche hanno lo stesso peso all'interno dell'apprendimento di una lingua straniera e insieme costituiscono quella che viene definita dal QCER come la "competenza linguistico-comunicativa".

Nella pratica didattica di insegnamento dei corsi di Italiano come lingua straniera, la produzione scritta viene spesso trascurata in favore di altre competenze linguistiche. Questa scelta è causata da diversi fattori: i corsi hanno un numero di ore limitato, di solito 30, 40 o 60[3] e lo sviluppo della produzione scritta richiede un tempo maggiore rispetto a quello a disposizione. Come ben espresso da Jafrancesco (2016: 134):

> gli studenti stranieri universitari [...] necessitano pertanto di interventi didattici volti a sviluppare la conoscenza delle tecniche di scrittura e di redazione testi, anche in considerazione del generale stato di sofferenza delle competenze di scrittura accademica degli studenti universitari stranieri – ma anche italiani – legate al poco tempo che in genere viene dedicato, nei normali corsi di lingua italiana, allo sviluppo delle abilità di produzione/interazione scritta – in Italia come all'estero –, a causa soprattutto dell'esiguità delle ore di ciascun modulo formativo, dell'elevato numero degli studenti per classe, dell'impegno richiesto dalle attività di scrittura.

Nonostante queste parole si riferiscano ai corsi di italiano LS rivolti a un pubblico di studenti universitari, descrivono perfettamente anche ciò che accade anche negli Istituti Italiani di Cultura.

Il profilo tipico degli utenti dei corsi offerti da queste istituzioni viene definito da Diadori, Palermo e Vedovelli (2009: 22) come "professionisti, pensionati e appassionati dell'Italia, partner di un italiano o di un'italiana [...]. Un pubblico vastissimo che si rivolge alle scuole private, alle università popolari, ai corsi organizzati dagli IIC". Questi apprendenti studiano italiano per motivazioni più che altro culturali e integrative. Molti sono interessati a viaggiare in Italia, a conoscerne la cultura e la letteratura. Una percentuale minore possiede una casa in Italia e ha la necessità di padroneggiare la lingua per destreggiarsi tra le incombenze della vita quotidiana italiana. A questi si può aggiungere una crescente percentuale di apprendenti

[3] Nella fattispecie nella sede di Mosca vengono svolti corsi divisi in due semestri, da settembre a febbraio e da febbraio e giugno. I corsi sono monosettimanali, bisettimanali, rispettivamente di 32 e 40 ore. In Russia, convenzionalmente si utilizza la cosiddetta "ora accademica" che dura 45 minuti. Di solito le lezioni sono due ore accademiche a volta, quindi gli incontri durano un'ora e mezza ciascuno.

mossi da motivazioni strumentali, interessati a trasferirsi in Italia per studio o per lavoro (Diadori / Palermo / Vedovelli 2009: 24).

Gli apprendenti guidati da motivazione culturale e integrativa in un'analisi dei bisogni comunicativi danno la priorità all'abilità di produzione orale, comprensione orale e scritta lasciando la produzione scritta in secondo piano. Mentre coloro che studiano italiano LS per motivazioni strumentali, sia per studio che per lavoro, conferiscono alla scrittura un ruolo più centrale, anche se – come già menzionato in precedenza – questi rappresentano una minoranza.

Per i suddetti motivi, alla produzione scritta nei corsi dell'IIC viene dato uno spazio ridotto, per esempio come compito a casa o a volte come attività collaborativa in classe.

La sperimentazione oggetto di questo lavoro nasce in tale contesto e con l'obiettivo di motivare maggiormente gli apprendenti alla produzione scritta, impiegando un mezzo non tradizionale attraverso attività comunicative, che permettano agli studenti un maggiore contatto con la cultura e la società italiana.

2.1. *Italiano dei social media*

La lingua italiana ha subito un processo di ristandardizzazione che "sta conducendo al progressivo avvicinamento tra l'italiano standard normativo, codificato dalle grammatiche e un italiano comune, più vicino agli usi comunicativi quotidiani" (Diadori / Palermo / Vedovelli 2009: 166). Questi ultimi sono stati profondamente influenzati dall'evoluzione dei dispositivi tecnologici che utilizziamo per interagire, in particolare smartphone e tablet, dando vita a nuovi contesti comunicativi, e a generi ancora non del tutto codificati. Per tale motivo, il dibattito intorno all'italiano scritto nei social media è molto vivace, trattandosi di un fenomeno nuovo è ancora estremamente difficile delinearlo in modo completo ed esaustivo.

In una comunicazione orale avvenuta durante il convegno dedicato ai social network "Viva i Social, abbasso i Social. Cittadini, pubbliche amministrazioni e la "rivoluzione" dei Social Network", svoltosi a Firenze il 17 marzo 2016, D'Achille, docente di linguistica italiana all'Università Tre di Roma, afferma che "la comunicazione mediata dal computer (CMC) ha profondamente modificato le modalità di costruzione e di fruizione del testo e ha complicato il quadro dei canali di diffusione del messaggio verbale".

Il primo quesito è di carattere terminologico: si rende necessario un termine che identifichi questo genere testuale nuovo. Tra le varie proposte si ricordano: "parlar spedito" (Pistolesi 2004) o "scrittura liquida" (Fiorentino 2011) o la più recente "e-taliano" di Antonelli (2016). Sebbene non ci sia accordo sulla questione terminologica, gli studiosi convergono sui tratti peculiari che lo contraddistinguo-

no. La riduzione del tempo di programmazione, la proliferazione di deittici prima assenti, una scarsa attenzione all'ortografia e alla correttezza grammaticale, anche causata dall'assenza di rilettura caratterizzano tale genere e sono in netta opposizione con l'idea tradizionale di scritto. Lo scritto nel web e – nel nostro caso – delle applicazioni di messaggistica ha forti tratti di dialogicità e di interattività, proprie del parlato faccia a faccia. Secondo Antonelli (2016), docente molto interessato ai cambiamenti della lingua italiana, la vera novità è "la frammentarietà dei testi che ogni giorno – quasi ininterrottamente – scriviamo e leggiamo. Testi non solo brevi, ma incompleti; testi che per esprimere a pieno il loro senso hanno bisogno quasi sempre di un elemento esterno". D'Achille completa la descrizione aggiungendo che, "vi è altresì una grande presenza di segnali discorsivi tipici del parlato, emoticon, punti interrogativi ed esclamativi" (2017).

3. *I* task

L'idea di *task* si diffonde alla fine degli anni Settanta del secolo scorso e fa riferimento alla più ampia cornice dell'approccio comunicativo. Quest'ultimo ha il merito di aver posto al centro della didattica la lingua come evento comunicativo e non più solo come mera descrizione di regole grammaticali, morfologiche e sintattiche. Si passa, quindi, dall'insegnamento della lingua in quanto sistema alla lingua in quanto comunicazione. Lo studente è posto al centro del processo di apprendimento e si fa strada il concetto di competenza comunicativa, elaborato da Hymes (1972) e affinato e ampliato da studi successivi. Questo porta con sé la necessità di proporre compiti realistici e attività di interazione con il mondo reale.

Esistono innumerevoli definizioni di *task*. Nunan lo descrive come "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form" (1989: 10). Willis lo intende come "a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game or share and compare experiences" (1996: 53). Come evidenziato dai diversi studiosi sopracitati, il *task* ha carattere pratico, autentico e connesso alla vita reale e collaborativo, in esso agiscono condivisione, negoziazione di significati, scambio e aiuto tra pari.

L'attenzione verso il *task*, in quanto compito linguistico, è assolutamente centrale anche nel QCER (2002: 192), nel quale si afferma che

> i compiti pedagogici di tipo comunicativo (contrariamente agli esercizi che si concentrano sull'apprendimento di forme avulse dal contesto) mirano a coinvolgere direttamente

gli apprendenti in una comunicazione significativa, sono pertinenti, richiedono un impegno che può essere affrontato e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili.

L'introduzione di un'attività pratica, connessa alla vita reale in cui la comunicazione è centrale ha lo scopo di motivare gli studenti all'uso della lingua per raggiungere un obiettivo concreto in un ambiente di apprendimento cooperativo.

Sulla scia del *task* negli anni '80 è nato un approccio didattico che ha proprio il *task* come unità fondante, il TBLT (*Task-based Language Teaching*), i cui principali fautori sono: Rod Ellis (2003), David Nunan (1989), Peter Skehan (1998) e Jane Willis (1996).

3.1. *Modelli di* task

Esistono vari modelli di sviluppo di un *task*; i principali fanno riferimento a due esponenti: Jane Willis e Michael Long. Nella sperimentazione si prendono in considerazione entrambi con alcuni adattamenti. Nello specifico si è scelto di mutuare dal modello di Long la prima e l'ultima fase: l'analisi dei bisogni comunicativi utile alla creazione e selezione dei *task* e la valutazione del *task* e del programma generale. Sul modello di Jane Willis, invece, ci si è basati per lo svolgimento del *task* vero e proprio.

Il modello di Willis è composto da 3 fasi: *Pre-task*, *Task Cycle* e *Post Task* (1996), si veda la Tabella 1, mentre quello di Long (1985) segue una scansione di sei fasi, più dettagli sono presenti nella Tabella 2.

Tabella 1 – Modello di *task* di Jane Wills

PRE-*TASK*: Introduzione all'argomento e al *task*
TASK CYCLE: Svolgimento vero e proprio del *task*. Composto a sua volta di 3 fasi *Task*: Svolgimento del *task* in coppie o piccoli gruppi *Planning*: preparazione del *report*, che può essere presentato oralmente o per iscritto *Report*: presentazione del *report* in plenum.
POST-*TASK*: *Focus on form*

Tabella 2 – Modello di Micheal Long

Analisi dei bisogni
Selezione e sequenziazione dei *task*
Sviluppo del materiale e delle consegne
Scelte pedagogiche e didattiche per l'implementazione dei *task*
Valutazione del progresso dell'apprendente
Valutazione del corso realizzato con approccio TBLT

Qualsiasi sia il modello prescelto, la selezione dei *task* è fondamentale, in quanto deve essere coerente e in linea con il pubblico di apprendenti e con i loro bisogni comunicativi.

3.2. Task *e tecnologia*

Come evidenziato dai diversi studiosi sopracitati, il *task* ha un carattere pratico, autentico, connesso alla vita reale e collaborativo, in cui agiscono condivisione, negoziazione di significati, scambio e aiuto tra pari. Questi elementi lo rendono particolarmente adatto agli strumenti offerti dal cosiddetto Web 2.0 e alla sua applicazione in corsi di lingua o interventi formativi in ambienti virtuali. Secondo González-Lloret "Web 2.0 tools fit perfectly within TBLT principles of learning by doing, *task* authenticity, and meaning and goal orientation" (2014: 7).

L'impiego della tecnologia nella didattica delle lingue ha il vantaggio di superare i muri della classe e di far entrare l'apprendimento nella vita reale. Fragai, Fratter e Jafrancesco affermano che "forse oggi, proprio grazie alla diffusione delle TIC, è possibile raccogliere la sfida lanciata dalla diverse teorie dell'educazione [...] che hanno sottolineato l'importanza di un apprendimento non racchiuso solamente in ambienti preposti alla didattica quanto piuttosto ancorato alla vita reale, al fare" (2017: 196).

Alcuni strumenti per la realizzazione di *task* orientati alla scrittura sono i *blog*[4], la scrittura di e-mail e le app di messaggistica. Questi possono essere utilizzati come piattaforme per la creazione di documenti scritti da parte degli studenti e possono anche essere impiegati come strumento di valutazione del loro progresso linguistico.

Le applicazioni di messaggistica istantanea, come Whatsapp, sono chat sincrone, che richiedono l'impiego di diverse abilità quali comprensione della lettura, abilità di produzione scritta e conoscenze pragmatiche: "synchronous text-based CMC (chat) as a form of L2 assessment involves reading and writing skills as well as knowledge of the rules and regulations proper to the medium (CMC literacy), and knowledge about the pragmatic and cultural practices of the target language" (González-Lloret 2016: 60).

[4] A questo proposito si veda un'interessante esperienza con Wordpress in Giglio (2012).

4. *Sviluppare* task *didattici con Whatsapp*

La sperimentazione qui proposta è stata realizzata presso l'Istituto Italiano di Cultura di Mosca, Federazione Russa, dove Whatsapp è l'applicazione più diffusa e utilizzata. La scelta di sviluppare *task* didattici utilizzando un'applicazione di messaggistica instantanea risponde a due esigenze principali: motivare maggiormente alla scrittura gli apprendenti di italiano LS attraverso attività pratiche e connesse al mondo reale e offrire più possibilità di contatto con la lingua, la cultura e la società italiana, anche al di fuori degli orari e dei materiali del corso.

Facendo seguito a queste due necessità, si è pensato di utilizzare la tecnologia per "espandere" il momento formale di apprendimento della lingua italiana e portarlo fuori dall'aula.

Al momento di proporre questa sperimentazione, è stato somministrato un questionario per scegliere il dispositivo: computer, tablet e smartphone. La scelta è ricaduta su quest'ultimo perché è risultato il più usato e accessibile. Questa selezione è anche supportata dall'approccio BYOD, *Bring Your Own Device*, "un orientamento sempre più diffuso che consiste nel richiedere agli utenti/ apprendenti di essere dotati di strumenti personali di lavoro e di apprendimento quali smartphone e tablet" (Fratter 2016: 119). Il concetto BYOD, inoltre, "contribuisce a rendere più sfumato il confine che finora ha distinto gli spazi fisici e quelli digital andando verso una nuova visione dello spazio di interazione che possiamo definire ibrido" (Trentin 2015: 46).

Anche la scelta di Whatsapp come strumento di comunicazione e di scambio di messaggi rientra nell'approccio BYOD sopradescritto. Gli informanti hanno dichiarato di possedere uno smartphone e di utilizzare quotidianamente l'applicazione Whatsapp, e ciò ha costituito una facilitazione in termini di tempo e di motivazione: non è stato necessario spiegarne il funzionamento e non si è andati incontro a situazioni di frustrazione dovute alla poco dimestichezza con il dispositivo e il software scelto.

4.1. *Le applicazioni di messaggistica Istantanea*

La messaggistica istantanea è una categoria di sistemi di comunicazione in tempo reale in rete, tipicamente Internet o una rete locale, che permette ai suoi utilizzatori lo scambio di brevi messaggi, di file, video chiamate, link e foto. Nel 2010 le piattaforme di messaggistica erano in crisi, e sono state quasi completamente soppiantate da applicazioni quali WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Line, Telegram, Snapchat e Viber. Offrono quasi tutte le stesse funzioni, differiscono in alcuni dettagli e per distribuzione geografica: Facebo-

ok Messenger è molto popolare negli USA e in alcuni paesi europei, Wechat in Cina, Whatsapp in altri paesi europei, in Russia e in Sud America. Questo nuovo strumento di comunicazione è utilizzato da circa 5 miliardi di persone quotidianamente. Whatsapp e Messenger contano un miliardo di utenti ciascuno, Wechat circa 900 milioni.

Queste funzioni sono molti interessanti in prospettiva didattica di una lingua straniera, perché offrono l'opportunità di impiegare una grande varietà di *input* multimodali.

4.2. *La sperimentazione*

Gli informanti sono un gruppo di 12 persone, 10 donne e 2 uomini, con un livello di conoscenza della lingua italiana B1/B2. La sperimentazione è stata effettuata tra marzo e maggio 2017.

Come detto in precedenza, la sperimentazione non aveva lo scopo di sostituire la lezione in presenza, ma si poneva a integrazione del corso formale frequentato dagli studenti. Infatti, la "sequenziazione" dei *task* ha seguito il sillabo delle strutture e dei temi offerti dal manuale.

Il primo passaggio ha visto la somministrazione di un questionario per indagare la disponibilità, l'interesse degli studenti e proporre i dispositivi da utilizzare. Successivamente è stata svolta un'analisi dei bisogni per stabilire quali *task* fossero adatti al pubblico di apprendenti. I principali bisogni comunicativi riscontrati erano legati alle motivazioni intrinseche: saper comunicare in caso di viaggio e turismo e sapersi destreggiare nella vita quotidiana in Italia, il ripasso di alcune strutture grammaticali e una maggiore conoscenza della cultura e società italiana. Sulla base di questi, il docente ha creato i *task*, che sono stati poi modulati in base al manuale di studio. Come già menzionato, lo svolgimento del *task* ha seguito il modello tripartito di Willis.

PRE-TASK: Questa fase è stata svolta in classe e prevedeva la presentazione del *task* con elicitazione delle strutture e del lessico che gli apprendenti avrebbe poi utilizzato. Sono state anche create le coppie di lavoro.

TASK-CYCLE: è la vera e proprio realizzazione del *task* e a sua volta è composta da tre fasi. La prima viene definita "esecuzione": in questo specifico esempio il docente-amministratore ha creato una chat per ogni gruppo o coppia e ha inviato l'*input* sotto forma di link a sito internet, canzone, video o file. Gli studenti all'interno hanno cominciato a interagire in italiano per negoziare il *task* e arrivare a un risultato. La seconda è chiamata "pianificazione del *report*": questa è avvenuta in italiano all'interno della chat. Gli apprendenti hanno discusso su come realizzare il *report* da presentare. L'ultima sotto-fase del *task-cycle* si definisce "presentazione

del *report*", nel corso della quale gli studenti hanno presentato in plenum l'esito del *task*.

POST-TASK: momento di riflessione sulle strutture incontrate, chiamato *focus on form*. Nella sperimentazione è stato riadattato in base alle esigenze degli studenti: in molti casi gli apprendenti hanno richiesto una revisione della chat e una correzione puntuale degli errori.

Per maggiore chiarezza si riporta qui di seguito un esempio di un *task* proposto agli apprendenti.

Il titolo del *task*, da svolgere a coppie, era "Scegliere una casa per le vacanze". L'*input* – inviato nella chat dei gruppi – era un link a tre diverse pagine del sito AirBnb, che corrispondevano a tre diverse destinazioni di villeggiatura selezionate dal docente, una al mare, una in montagna e una in città. In questo caso sono state scelte dal docente, ma nulla vieta che siano gli studenti stessi a selezionare la meta, in base ai criteri dati dal docente. Questo appena descritto potrebbe diventare un *task* alternativo da proporre agli apprendenti, seguendo una modalità simile a quella qui presentata.

Agli apprendenti veniva chiesto di leggere e comprendere la pagina del sito e individuare una casa per le vacanze che andasse incontro alle esigenze dei partecipanti. Per guidare gli studenti nella lettura delle pagine del sito e nella successiva pianificazione del *report* è stata inviata una tabella da completare nella quale si richiedeva di riportare i dettagli riguardanti la casa selezionata (Tab. 3).

Tabella 3 – Tabella per la lettura e pianificazione *report*

	Casa in Montagna:	Casa al Mare:	Casa in Città:
Posizione			
Prezzo a notte			
Pulizie			
Servizi Offerti			
Numero ospiti			
Descrizione della casa			

Politica di cancellazione			
Recensioni			
Motivazione della scelta			

La tabella è stata consegnata in modalità cartacea, tuttavia una possibile alternativa è un documento condiviso di GoogleDocs in cui gli apprendenti possono compilare il file collaborativamente. Una volta ricevuto l'*input*, gli studenti hanno cominciato a interagire nella chat di coppia per selezionare la casa. Dopo avere selezionato la casa, hanno pianificato il *report* nella chat. In questo frangente il docente ha svolto il ruolo di osservatore della conversazione, solo in caso di richiesta da parte degli studenti è intervenuto chiarendo dubbi o riattivando la conversazione. I *report* sono stati svolti tramite presentazione in plenum. Infine, nell'ultima fase di *focus on form*, gli studenti hanno esplicitamente richiesto la revisione e correzione dei loro scambi in Whatsapp. Sempre in questa fase hanno ricevuto un *feedback* sul *report*.

I prodotti degli studenti, la chat o i *report*, sono stati molto utili per capire lo stato di apprendimento della lingua degli studenti, hanno evidenziato gli errori, le difficoltà e i punti di forza. I *task* sono stati valutati dal docente con una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo) seguendo tre criteri: coerenza con il *task* proposto, correttezza grammaticale ed efficacia comunicativa.

La sperimentazione è terminata con una valutazione dell'esperienza da parte degli apprendenti. In un questionario sono state poste cinque domande con una scala che andava da molto positivo/ molto utile a per niente positivo/per niente utile (Tab. 4).

Tabella 4 – Valutazione degli studenti

	Molto positivo-Molto utile	Positivo - Utile	Mediamente Positivo - Mediamente utile	Non molto positivo - Non molto utile	Per niente positivo - Per niente utile
Esperienza generale	80%	10%	10%		

Valutazione *task*	90%	10%			
Strumenti: Whatsapp/ Smartphone		70%	30%		
Poten-ziamento scrittura	80%	20%			
Report			50%	50%	

4.3. *Conclusioni*

La sperimentazione è stata molto positiva, testimoniata dalla partecipazione attiva degli studenti. L'80% l'ha definita un'esperienza molto positiva, in particolare il 90% ha reputato molto utili le attività scelte, definite pratiche e motivanti.

È stato interessante per gli apprendenti utilizzare la scrittura come strumento per il raggiungimento di un risultato, come mezzo per la negoziazione con un altro studente. Questo ha notevolmente motivato gli apprendenti verso la scrittura. Il 70% ha definito il dispositivo scelto, lo smartphone, come utile e positivo. Il giudizio è stato fortemente influenzato dall'età dei partecipanti: i più giovani (circa il 70% di un'età compresa tra i 18 e i 40 anni) denotano una maggiore confidenza con lo smartphone e sono avvezzi a utilizzarlo anche in contesti che esulano la comunicazione. Anche l'uso di Whatsapp come chat didattica ha subito lo stesso giudizio correlato all'età. In alcuni casi, lo schermo dello smartphone è stato giudicato troppo piccolo.

Il *report* è il punto più debole della sperimentazione: spesso la pianificazione è stata frettolosa o assente, infatti è stato giudicato come mediamente positivo e utile dal 50% degli studenti. Sarebbe interessante proporre diverse modalità di presentazione del *report*: registrazione di un file audio, video o la scrittura dello stesso potrebbero essere delle valide alternative alla presentazione in plenum.

Il prodotto del *report* da parte degli studenti potrebbe essere utilizzato come autovalutazione o valutazione tra pari.

Bibliografia

Antonelli, Giuseppe (2016) "L'e-taliano tra storia e leggende". In Lubello, Sergio (a c. di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Cesati: 11-28.

Consiglio D'europa (2002) *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

D'achille, Paolo (2017) "I social network e la lingua italiana, tra neologismi e anglicismi" <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/i-social-network-e-la-lingua-italiana-tra-neologismi-e-anglicismi/83> [visitato il 20 agosto 2020].

Diadori, Pierangela / Palermo, Massimo / Vedovelli, Massimo (2009) *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

Ellis, Rod (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Fiorentino, Giuliana (2011) "Scrittura liquida e grammatica essenziale". In Cardinale, Ugo (a c. di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, il Mulino: 219-241.

Fragai, Eleonora / Fratter, Ivana / Jafrancesco, Elisabetta (2017) *Italiano L2 all'Università*, Roma, Aracne.

Fratter, Ivana (2016) "Il Mobile Learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue". In Troncarelli, Donatella / La Grassa, Matteo (a c. di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli: 110-127.

Giglio, Alessandra (2012) "*Racconto L2.0. Come esercitare l'italiano per stranieri in Rete*" <http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/10_Giglio.pdf> [visitato il 27.10.2018].

González-Lloret, Marta (2016) *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching,* Washington, Georgetown University Press.

González-Lloret, Marta / Ortega, Lourdes (eds.), (2014) *Technology-mediated TBLT. Researching technology and tasks*, Amsterdam, John Benjamins.

Hymes, Dell (1972) "On Communicative Competence". In Pride, John Bernard / Holmes, Janet (eds.), *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Education - Penguin Books Ltd: 269-293.

Jafrancesco, Elisabetta (2016) "Lo sviluppo della scrittura accademica in Italiano L2 in Percorsi Blended Learning". In Troncarelli, Donatella / La Grassa, Matteo (a c. di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli: 129-164.

Long, Micheal (1985) "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching". In Hyltenstam, Kenneth / Pienemann, Manfred (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters: 77-99.

Nunan, David (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pistolesi, Elena (2004) *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*, Padova, Esedra.

Skehan, Peter (1998*) A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.

Trentin, Guglielmo (2015) "Always-on education e spazi ibridi di apprendimento". In Midoro, Vittorio (a c. di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, Milano, FrancoAngeli: 43-59.

Widdowson, Henry (1990) *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Willis, Jane (1996) *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.

Fernanda Minuz

(Ricercatrice indipendente, già Johns Hopkins University-SAIS Europe, Bologna)

Scritture emergenti. Alfabetizzazione degli adulti in L2

1. *Introduzione*

L'apprendimento iniziale della lettura e della scrittura in una L2 da parte di adulti analfabeti è divenuto un tema di interesse da diverse prospettive: socio-economica, politica, educativa e scientifica. Nello specifico, educatori e ricercatori nell'ambito delle discipline linguistiche, cognitive ed educative hanno posto una serie di questioni relative all'apprendimento e all'insegnamento iniziale della lettura e della scrittura in L2: gli adulti apprendono a leggere e a scrivere con modalità simili a quelle dei bambini o vanno ravvisate delle caratteristiche specifiche? È individuabile una relazione tra alfabetismo, alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda? Quali sono le tecniche di insegnamento più efficaci? Qui si intende offrire una panoramica, necessariamente limitata e parziale, degli studi sull'alfabetizzazione in L2, con particolare attenzione all'apprendimento della scrittura.

Le diverse e spesso contrastanti tradizioni di ricerca ed educative da cui si guarda all'alfabetismo a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso hanno messo in evidenza la natura multifattoriale dell'apprendimento della scrittura e il carattere multidimensionale, intrinsecamente sociale, situato, relativo e dinamico dell'analfabetismo/alfabetismo (UNESCO 2017). Pertanto nel primo paragrafo si traccerà un quadro delle tradizioni di ricerca ed educative, entro cui verranno collocati gli esiti delle ricerche condotte dalla prospettiva delle scienze cognitive sull'acquisizione della scrittura, trattati nel secondo paragrafo e nel terzo.

Le due prospettive dell'insegnamento e dell'apprendimento sono costantemente intrecciate negli studi sull'alfabetizzazione degli adulti, così come è inteso lo scambio tra educatori e ricercatori (Van de Craats / Kurvers / Young-Scholten 2006). La ricerca sui processi cognitivi fornisce indicazioni importanti per l'insegnamento, che tuttavia deve tener conto delle diverse dimensioni implicite nell'apprendimento, nel mantenimento e nella pratica individuale e sociale della scrittura; di ciò si discuterà nelle conclusioni.

2. *Alfabetismo: tradizioni di ricerca e di insegnamento.*

Una preliminare precisazione terminologica è necessaria nel delineare le prospettive da cui si è guardato all'analfabetismo e all'alfabetizzazione. La nozione di *literacy*, oggetto del dibattito internazionale che si è sviluppato prevalentemente nei paesi di lingua inglese, non corrisponde all'italiano "alfabetismo". *Literacy*, che è parola polisemica e complessa anche in inglese (Banzato 2013; Minuz 2005; 2019), in ambito educativo italiano si riferisce a concetti diversi ed ha traduzioni diverse. In un'accezione più ristretta *literacy* corrisponde all'alfabetizzazione, intesa sia come processo di apprendimento/insegnamento iniziale della lettura e della scrittura ai bambini o agli adulti sia come l'acquisita capacità di leggere e scrivere, cioè l'alfabetismo. Tale accezione è stata a lungo prevalente nella tradizione educativa. Nelle successive elaborazioni sul piano teorico e delle pratiche educative, il termine *literacy* è venuto ad indicare la capacità di trattare testi scritti, oggi anche multimediali e digitali, a livelli differenziati; un'abilità che si sviluppa nell'arco della vita. *Literacy* indica anche le competenze alfabetiche che sono l'esito dell'apprendimento. Per differenziare questa nozione ampia di *literacy* da quella restrittiva di alfabetismo, nell'Educazione degli Adulti è stato introdotto il termine "letteratismo" (Alberici 1999). Questo contributo tratta in primo luogo di alfabetismo e alfabetizzazione, intesa come apprendimento iniziale della lingua scritta.

Nella ricerca e nelle pratiche educative si sono confrontati, e spesso scontrati polemicamente, due approcci al loro interno differenziati, ma distanti tra loro nella concezione generale dell'alfabetismo e del letteratismo (UNESCO 2005, 2017; Minuz 2005; Tarone / Bigelow / Hansen 2009).

Il primo approccio affronta l'alfabetismo in primo luogo come la capacità di leggere e scrivere da parte di un soggetto; esso guarda all'alfabetismo come "capacità autonoma" (*stand-alone*, in una definizione polemica) di trattare i testi scritti. L'attenzione si concentra sulla codifica e decodifica del parlato nello scritto (e viceversa) e sui processi cognitivi di apprendimento della lettura (*primary literacy o alphabetic print literacy*). In questa prospettiva, l'abilità di scrittura comporta quanto meno la padronanza della lingua scritta come modo del discorso e la padronanza della lingua scritta come sistema notazionale (Ravid / Tolchinsky 2002). Padroneggiare la lingua scritta come modo del discorso presuppone la consapevolezza che lingua scritta e lingua orale hanno funzioni diverse e che la lingua scritta implica una varietà di generi testuali. Padroneggiare la lingua scritta come sistema notazionale concerne la capacità di riconoscere nella lettura e riprodurre nella scrittura il sistema di rappresentazione grafica di una data lingua, l'alfabeto latino nel caso dell'italiano; coincide con la capacità di codifica e di decodifica del parlato nello scritto e viceversa (Ravid / Tolchinsky 2002).

Questo approccio, da cui discende un'idea di alfabetizzazione mirata prevalentemente all'acquisizione di competenze tecniche, vede la scrittura come fatto individuale, asseriscono i suoi critici a partire dagli anni Ottanta (Street 1981; Gee 1989; Orsolini / Pontecorvo 1991) e prima ancora Paulo Freire (1970). In questo secondo approccio le pratiche di scrittura e di insegnamento sono pratiche sociali, o meglio pratiche sociali situate. Nel considerare l'alfabetismo e nell'impostare le pratiche di alfabetizzazione non possiamo disgiungere la scrittura dalla comunità ristretta, cioè la rete sociale a cui il soggetto appartiene, e dalla comunità allargata che tali pratiche definiscono, o dai rapporti di potere tra i soggetti e tra le classi. La visione tutto sommato gerarchica che vede nella scrittura alfabetica il culmine del progresso va bilanciata dall'attenzione ai cosiddetti "alfabetismi multipli" o "multiletteratismi" (The New London Group 1996), cioè ai diversi modi in cui le pratiche di scrittura si esplicano, quindi ai diversi sistemi di scrittura, ai testi multimediali, alle modificazioni che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno indotto nelle forme della scrittura. Recentemente si è sottolineata la rilevanza di un "ambiente alfabetico": perché il processo individuale di alfabetizzazione abbia successo è necessario creare un ambiente in cui l'alfabetismo, la pratica di scrittura, sia diffuso e pervasivo (Easton 2014).

Chi scrive condivide la posizione di coloro che considerano complementari e non antagonistici i due approcci, considerandoli due prospettive non esclusive da cui guardare all'alfabetismo e all'alfabetizzazione (Tarone / Bigelow / Hansen 2009). Non è possibile parlare dell'apprendimento della lingua scritta se non tenendo conto sia del soggetto apprendente sia dello spazio, delle funzioni e dal valore attribuiti alla lingua scritta dalla comunità ampia e ristretta in cui il soggetto apprende a leggere e a scrivere. Imparare a leggere e scrivere è l'esito di un insegnamento esplicito e guidato, data la natura convenzionale, artificiale e sociale della scrittura, "strumento di mediazione psicologica" (Vygotskji 1996).

Questo contributo, tuttavia, tratta in primo luogo e in prevalenza dell'alfabetizzazione così come è considerata dal primo approccio. Si esamineranno alcuni esiti delle ricerche condotte nella prospettiva delle scienze cognitive sull'acquisizione della scrittura, con particolare riferimento allo sviluppo del sistema notazionale (alfabetizzazione tecnica).

3. *Alfabetizzazione in L2 negli adulti analfabeti*

Le ricerche condotte in ambito acquisizionalista e psicolinguistico sull'apprendimento della lettura e della scrittura in L2 da parte degli adulti analfabeti ruotano intorno a due ambiti tematici. Benché l'interesse per la dimensione educativa ne

costituisca lo sfondo, esse non sono state sviluppate con l'intento di fornire una risposta diretta a esigenze pedagogiche, bensì di verificare ipotesi di ricerca attorno a punti critici o irrisolti dei due ambiti disciplinari, valutando la validità dei modelli fino al momento proposti.

Un primo nucleo tematico riguarda i rapporti tra competenze alfabetiche e acquisizione della lingua seconda, in particolare della lingua orale. Fino a tempi recenti, gli studi sull'acquisizione della lingua non hanno isolato la scolarizzazione come variabile indipendente per valutarne una possibile effetto sull'acquisizione della lingua. Ma, si sostiene, non "possiamo fare affermazioni universali riguardo alla SLA (*Second Language Acquisition* n.d.a) quando i nostri corpora non includono adolescenti e adulti con limitati alfabetismo o scolarizzazione formale" (Tarone / Bigelow 2011:5), che sono una parte consistente della popolazione mondiale. Ciò è tanto più vero se si considera che alti livelli di scarsa alfabetizzazione co-occorrono con alti livelli di multilinguismo nelle regioni del mondo in cui l'analfabetismo è più alto e che in queste regioni gli analfabeti apprendono una o più lingue con cui sono in contatto. I processi cognitivi con cui gli adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati acquisiscono la L2 differiscono da quelli degli apprendenti scolarizzati? Se sì, in che misura e come?

Il secondo ambito tematico riguarda l'apprendimento della lettura e della scrittura da parte degli adulti analfabeti. Il vasto corpo di ricerche condotte sui bambini ha comprovato il ruolo della consapevolezza delle unità linguistiche come fonemi, morfemi e parole nello sviluppo della capacità di leggere e scrivere. Tuttavia è controversa la direzionalità della relazione tra consapevolezza fonologica e sviluppo della lettura, se cioè tale consapevolezza fonologica, in particolare della consapevolezza fonemica, sia un pre-requisito della letto-scrittura legato allo sviluppo cognitivo dei bambini o ne sia invece un risultato. Gli studi su adulti analfabeti che apprendono a leggere e scrivere nella loro lingua madre consentono di valutare le ipotesi contrastanti su soggetti che hanno già completato il loro sviluppo cognitivo (Morais / Cary / Alegria / Bertelson 1979). Inizialmente condotti nella lingua madre dei soggetti coinvolti, alcuni di questi studi sono stati replicati con adulti analfabeti che apprendono la lingua del paese ospite per verificare l'estensibilità dei risultati in contesti di apprendimento della L2.

Gli studi sui processi cognitivi che sottostanno l'apprendimento primario della lettura e della scrittura in età adulta e in una L2 sono più recenti e ancora scarsi, con un'accelerazione a partire dal primo decennio degli anni 2000 per la crescente presenza nelle strutture educative nord-americane ed europee di immigrati debolmente o per nulla alfabetizzati. La ricerca recepisce l'esperienza degli insegnanti, secondo cui gli adulti analfabeti inseriti in contesti di apprendimento guidato han-

no tempi di apprendimento lunghi e solitamente più lenti degli alfabetizzati anche per quanto riguarda la lingua orale. Uno studio su 236 partecipanti a corsi di alfabetizzazione in olandese riscontrò che un numero considerevole (92 per la lettura e 64 per la scrittura) non aveva raggiunto gli obiettivi del primo dei tre livelli di alfabetizzazione nel Sillabo olandese, dopo 850 ore in media di istruzione, e solo il 12% era riuscito a raggiungere il livello A1 del *Quadro,* dopo 1200 ore di istruzione. Gli analfabeti e debolmente alfabetizzati procedevano inoltre con un ritmo inferiore a quello degli alfabetizzati in un sistema di scrittura non latino (Kurvers / Stockmann / Van De Craats 2010). Una difficoltà confermata per una lingua ortograficamente trasparente come il finlandese (Tammelin-Laine 2014). La differenza nel ritmo di apprendimento anche nella lingua orale è ben nota agli insegnanti ed è facilmente comprensibile se si considera lo sforzo richiesto dall'apprendere una lingua mentre si apprende a leggere e a scrivere (Van de Craats / Kurvers / Young-Scholten 2006; Tarone / Bigelow / Hansen 2009; Minuz / Borri / Rocca 2016).

Sono stati indagati alcuni fattori di ordine cognitivo che influenzano i tempi di apprendimento, quali, tra altri, la mancanza di alcune abilità metalinguistiche (la consapevolezza fonemica, la consapevolezza dei confini delle parole, l'uso delle marche grammaticali e dei connettori testuali nella narrazione), la memoria di lavoro, la riformulazione a seguito di un *feedback* correttivo, il patrimonio lessicale, la discriminazione visiva, la conoscenza delle lettere (cfr. Van de Craats / Kurvers / Young-Scholten 2006; Kurvers / Van de Craats / Van Hout 2015 per una panoramica). Sono stati inoltre presi in considerazione fattori quali la mancanza di abilità di studio (Minuz 2005) e, non da ultimo, i metodi di insegnamento (Condelli 2004; Condelli / Wrigley Spruck 2006; Allemano 2013).

Ci si limita qui agli esiti delle ricerche sulla consapevolezza metalinguistica ed in particolare sulla consapevolezza fonologica, per la rilevanza che esse rivestono. Sia nella prospettiva dell'acquisizione della lingua seconda, infatti, che in quella dell'apprendimento della letto-scrittura, la capacità di elaborare l'*input* orale ha un ruolo centrale. Nell'alfabetizzazione primaria in L2, in particolare, le abilità fonologiche, insieme all'ampiezza del vocabolario nella L2, sarebbero i principali fattori di successo nell'acquisizione della lettura (Kurvers / van der Zouw 1990). Tuttavia va tenuto presente che se la consapevolezza metalinguistica rappresenta un requisito per lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura, ne è a sua volta derivata (Morais / Cary / Alegria / Bertelson 1979): lettura e scrittura rappresentano potenti attività metalinguistiche ad ogni livello di analisi della lingua, dall'ortografico al testuale, e l'acquisizione della lingua scritta ne favorisce lo sviluppo.

La consapevolezza metalinguistica indica un insieme di attività, definite come modi della riflessione conscia, dell'analisi e del controllo su diversi aspetti della lin-

gua, a livello fonologico, lessicale, sintattico e testuale; tali modi sono separati dai processi inconsci di comprensione e di produzione della stessa (Gombert 1992).

L'abilità di percepire, segmentare e manipolare le parole del parlato in unità sub-lessicali (sillabe, fonemi, attacco delle sillabe e delle parole, rime) costituisce la consapevolezza fonologica, che viene rilevata, e consolidata, attraverso compiti manipolativi, quali ad esempio la delezione dei fonemi o delle sillabe iniziali delle parole (tavolo → volo). Gli studi condotti sugli adulti analfabeti non portano a concludere per una radicale diversità tra analfabeti e alfabetizzati. Gli adulti analfabeti mostrerebbero minori capacità di segmentare una parola in fonemi (Morais / Bertelson / Cary, Alegria 1986), di riconoscere i confini delle parole nel parlato, di segmentare la frase in parole, o di ripetere l'ultima parola detta (Onderdelinden / Van de Craats / Kurvers 2009), di ripetere una frase riformulata come correzione in un'interazione significativa (Tarone / Bigelow / Hansen 2009) e di ripetere parole non conosciute e pseudoparole (Kolinsky / Cary / Morais 1987). La riformulazione dell'*input* correttivo e la ripetizione di pseudoparole (le parole nuove di una lingua appaiono come pseudoparole) riguardano aspetti importanti dell'insegnamento formale delle lingue straniere. Tuttavia adulti alfabetizzati e analfabeti hanno prestazioni simili in altri compiti di natura fonologica, quali nella discriminazione delle sillabe, delle rime e degli attacchi sillabici (Morais / Bertelson / Cary / Alegria 1986; Reis / Castro-Calda 1997); in questo il comportamento degli adulti analfabeti e dei bambini in età pre-scolare appare simile.

Ciò porta conferma che l'alfabetizzazione induce una consapevolezza di quei caratteri linguistici che sono rappresentati nel sistema di scrittura alfabetico, come la rappresentazione dei fonemi in lettere e la rappresentazione dei confini delle parole come spazi (Kurvers / Van de Craats / Van Hout 2015). In particolare, ad apparire limitata negli analfabeti è la consapevolezza fonemica (Tarone / Bigelow 2005), che è di grande rilievo nell'apprendimento delle lingue alfabetiche, basate sull'abbinamento fonema-grafema[1]. Invece sembrano acquisite spontaneamente altre abilità incluse nella consapevolezza fonologica, così come l'abilità di elaborare l'informazione lessicale-semantica.

La consapevolezza lessicale-semantica indica l'abilità di definire i confini delle parole, di segmentare il parlato in parole e di separare le parole dai loro referenti. Una serie di ricerche condotte su adulti che frequentavano un corso di alfabetizzazione in lingua olandese ha messo in luce rilevanti differenze tra adulti analfabeti e alfabetizzati. Nel valutare la lunghezza fonologica delle parole la maggioranza nel gruppo degli adulti analfabeti e in quello dei bambini in età pre-scolare si basava

[1] Adulti cinesi che hanno appreso solo la scrittura logografica non sono in grado di isolare i fonemi, come invece fanno gli adulti cinesi che hanno imparato anche il pinyin (Read, Zhang, Nie, Ding 1986).

sul referente (perciò la parola *treno* è più lunga della parola *motocicletta*) o su una valutazione olistica, mentre quasi tutti gli alfabetizzati davano una valutazione analitica contando i suoni o le lettere (Kurvers / Vallen / Van Hout 2006). Negli adulti analfabeti si rileva la stessa strategia nel giudicare la grammaticalità di una frase, valutata soprattutto in base al contenuto semantico dell'enunciato. Ad esempio, alla domanda se la frase "la bici della madre è stata rubata di nuovo" è corretta, numerosi adulti in corsi di alfabetizzazione in L2 rispondevano di no, perché non è corretto rubare la bici a una madre (Kurvers / Van de Craats / Van Hout 2015).

L'alfabetizzazione comporta strategie qualitativamente nuove nell'elaborare l'informazione lessicale-semantica. In uno studio su 30 adulti analfabeti e 30 adulti alfabetizzati da adulti in lingua madre, Reis e Castro Caldas (1997) rilevarono differenze notevoli nel ripetere pseudo-parole, nel memorizzare coppie di parole correlate fonologicamente e nelle prove di fluenza verbale per categorie fonemiche (chiedere al soggetto di dire tutte le parole che gli vengono in mente e che cominciano con una determinata lettera). Rilevarono invece poche differenze nella ripetizione di parole esistenti e familiari, nella memorizzazione di parole semanticamente correlate e nelle prove di fluenza verbale per categorie semantiche (chiedere al soggetto di dire tutte le parole che appartengono ad una data categoria, gli animali in quello studio, i prodotti di un supermercato in un successivo studio di Da Silva *et al.* 2004). In breve, non si riscontravano differenze significative tra i due gruppi nei compiti basati su criteri semantici, mentre si riscontravano differenze significative in quelli basati su criteri formali fonologici, un risultato confermato da successivi studi.

In altri termini, nel trattamento dell'*input* orale, mentre gli analfabeti fanno ricorso prevalentemente a strategie semantiche e pragmatiche (aspetto che qui non viene trattato, cfr. Tarone / Bigelow / Hansen 2009), gli alfabetizzati ricorrono a strategie sia semantiche che fonologiche. Quindi mentre gli analfabeti si focalizzano sui significati dei loro enunciati, gli alfabetizzati sviluppano una consapevolezza esplicita e analitica della lingua, che porta a un crescente controllo cognitivo. L'alfabetizzazione accresce la consapevolezza metalinguistica, importante sia nell'apprendimento della lettura e della scrittura sia nell'apprendimento della lingua seconda.

4. *L'apprendimento della scrittura*

Dal punto di vista del soggetto (e tralasciando per il momento gli usi sociali e situati della scrittura), scrivere implica quanto meno saper usare gli strumenti di scrittura, saper rappresentare l'orale nella lingua scritta secondo le regole or-

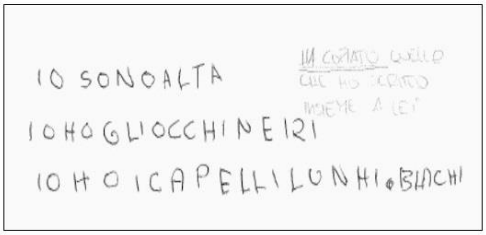
tografiche della lingua in cui si scrive (competenza notazionale o ortofonetica), saper produrre testi rispondenti agli intenti di chi scrive e comprensibili a chi legge (competenza testuale) (Vegni 2007; Kurvers / Ketelaars 2010). Per quanto riguarda gli aspetti strumentali, nella scrittura manuale occorre, per esempio, acquisire i pattern delle lettere, acquisire abilità visuo-motorie per tracciare lettere comprensibili, apprendere la direzionalità della scrittura e la disposizione delle parole sulla riga e sulla pagina. Nella scrittura digitale occorre familiarizzarsi con le operazioni di base (accendere il dispositivo, digitare su una tastiera fisica o virtuale, per esempio) e riconoscere rapidamente le lettere sulla tastiera. Nello sviluppo dell'ortografia occorre riconoscere i pattern ortografici delle parole e di loro segmenti, abbinare fonemi e grafemi secondo le convenzioni della lingua *target*. Scrivere anche semplicissimi testi presuppone, e sviluppa, la consapevolezza della lingua scritta come mezzo di comunicazione diverso dal parlato negli usi, nelle funzioni e nei dispositivi di funzionamento. Una consapevolezza che si raggiunge avvicinandosi a generi testuali diversi, riconosciuti anche solo in base ad indizi visivi (Minuz 2005; Kuvers / Ketellars 2010; Minuz / Borri / Rocca 2016 per una panoramica).

Mentre lo sviluppo della scrittura nei bambini dal punto di vista ortofonetico è ampiamente documentato e ne sono stati proposti modelli descrittivo-interpretativi (Gentry 1982; Ferreiro / Teberosky 1985; Frith 1985), sono appena agli inizi gli studi sull'apprendimento iniziale della scrittura da parte degli adulti, a maggior ragione degli adulti che imparano a scrivere in L2 (Kurvers / Ketelaars 2010).

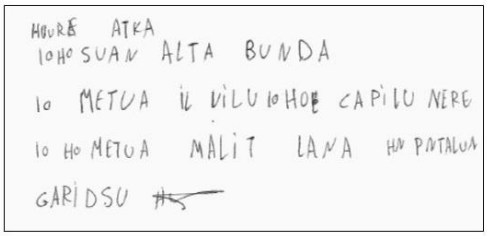
Gli elaborati nella Figura 1 sono stati prodotti da due partecipanti ad un corso di alfabetizzazione in italiano in una classe plurilivello; (A) è un testo copiato, (B) scritto in autonomia. I testi si basano su testi orali prodotti dai corsisti stessi durante un'attività di classe mirata all'autodescrizione. Ci limitiamo qui a segnalare alcuni aspetti, che rimandano a competenze e nozioni la cui rilevanza è stata enucleata negli studi evolutivi sui bambini (per una discussione, cfr. Minuz / Borri / Rocca 2016). La consapevolezza della natura rappresentazionale della lingua scritta, cioè che la lingua scritta è un sistema simbolico che rappresenta la lingua orale, appare acquisita in entrambi gli esempi. È doveroso segnalare come esempio di buona didattica che l'attività (elaborazione orale – scrittura del testo da parte dell'insegnante – copiatura) mira appunto allo sviluppo e consolidamento di tale nozione. Il principio alfabetico, cioè la nozione che un dato segno grafico rappresenta costantemente un fonema, appare acquisito in (B), anche se non è consolidata la mappatura grafema-fonema. In (A) prevale lo sforzo di memorizzare e riprodurre le forme delle lettere. Inoltre in (A) non paiono acquisite le nozioni di parola e della sua rappresentazione attraverso gli spazi nella frase, consapevolezza che emerge

in (B), nonostante alcune incertezze. I due elaborati possono essere collocati lungo una linea di acquisizione della scrittura.

Figura 1



(A)



(B)

È oggetto di ricerca se i modelli elaborati per lo sviluppo della scrittura nei bambini siano applicabili agli adulti che imparano a scrivere in una L2. La risposta al momento è positiva, ma con cautele (Kurvers / Ketelaars 2010). Quei modelli ci danno quadri di riferimento all'interno dei quali interpretare le strategie che gli scriventi iniziali usano per affrontare l'ortografia e la scrittura in una L2, benché negli adulti gli stadi talvolta si sovrappongono. La prima cautela riguarda la comparabilità dei dati. Nelle prime fasi di scoperta della scrittura i bambini inventano sistemi di scrittura imitando gli adulti, ma i dati di cui disponiamo per gli adulti sono l'esito di un apprendimento guidato e di un'esercitazione costante dei pattern ortografici.

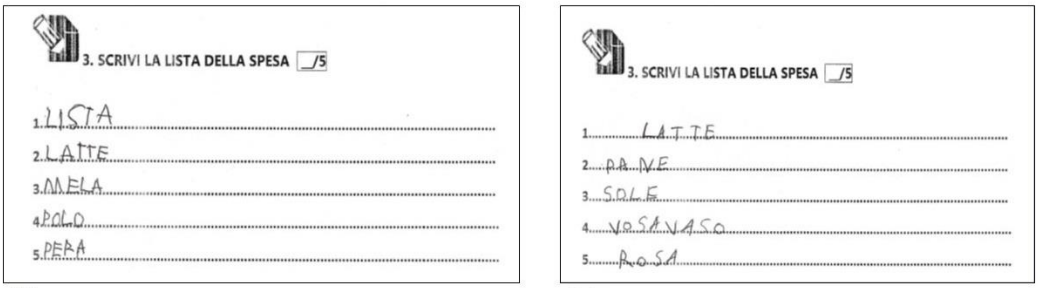
La seconda cautela riguarda il fatto che gli adulti presi in esame scrivono in una lingua straniera, mentre i bambini presi in esame scrivono in lingua madre. Per gli adulti stranieri non è decidibile quanto gli scarti dall'ortografia della L2 siano da imputare ad una mancata acquisizione del principio alfabetico e quanto invece siano dovuti al fatto che gli apprendenti non sono certi di quello che hanno sentito dire dall'insegnante o su come pronunciare una parola. Si tratta di persone poste di fronte ad "una triplice sfida": identificare la struttura fonologica di una parola il cui suono non è familiare, imparare che il fonema è un'astrazione non sempre rilevabile in ciò che sentono a livello fonetico, apprendere i principi della scrittura alfabetica e insieme l'ortografia della L2 (Kurvers / Ketelaars 2000:65).

La competenza notazionale è una delle componenti dell'abilità di lettura, come già si è detto. Nell'imparare a leggere occorre imparare anche a usare la lingua scritta come modo della comunicazione. Ci si può chiedere se l'acquisizione della competenza notazionale comporti anche l'acquisizione della competenza testuale come effetto diretto. La competenza testuale include non solo la nozione che la scrittura trasmette significati, ma anche che le stringhe di parole e di frasi scritte rispondono ad un'intenzionalità e che la loro disposizione risponde ai caratteri

formali che fanno del testo un'unità linguistica (De Beaugrande / Dressler 1994). Nell'alfabetizzazione tale competenza è appresa attraverso il contatto costante con diversi generi testuali e l'uso della scrittura nella produzione di testi scritti (Minuz 2005; Arcuri / D'Agostino / Mocciaro 2017).

Gli elaborati che seguono esemplificano questa asserzione (Fig. 2, Minuz / Borri / Rocca 2016). Sono stati prodotti autonomamente da due partecipanti ad un medesimo corso di alfabetizzazione in L2 come verifica di una serie di attività didattiche sul tema degli acquisti in risposta alla consegna "Scrivi una lista della spesa". Mentre sul piano della competenza notazionale non si riscontrano differenze notevoli, (A) produce un testo rispondente alla consegna, (B) produce una lista formata da parole incongrue e sembra concentrarsi piuttosto sullo scrivere correttamente alcune parole bisillabi parossitone che ha praticato negli esercizi di alfabetizzazione. Anche in questo caso la cautela è opportuna, poiché la capacità di svolgere compiti orientati alla realtà come quello proposto richiede che gli studenti comprendano gli obiettivi, i formati e le convenzioni delle attività di apprendimento. Questa comprensione è il risultato della scolarizzazione e può essere posta come obiettivo di alfabetizzazione (Borri / Minuz / Rocca / Sola 2014; Casi / Minuz 2018).

Figura 2



(A) (B)

5. *Conclusioni*

La scrittura è molto più del codificare e decodificare; è «matrice di significati sociali, luogo privilegiato della produzione simbolica» (Cardona 1981). Un'alfabetizzazione elementare non consente di entrare a pieno titolo nell'universo dello scritto: "permette al più di intravederne la complessità" (Adami 2001). Appropriarsi della scrittura significa entrare in una cultura che dalla scrittura stessa è stata modificata (Ong 1986).

Una nozione di letteratismo relativistica, flessibile, orientata alla comunicazione, capace di includere le complesse interazioni tra lingua, cognizione, società e cultura è implicita nelle definizioni proposte dall'UNESCO (Minuz 2005, 2019).

L'UNESCO (2005) definisce il letteratismo

> La capacità di identificare, comprendere, interpretare, comunicare e calcolare usando materiali stampati e scritti, associati a vari contesti. Il letteratismo implica un continuum di apprendimento nel mettere in grado gli individui di raggiungere i propri scopi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale e partecipare pienamente alla vita della comunità a della più ampia società.

Più recentemente, una definizione abbreviata propone il letteratismo come "una comunicazione che include un testo" (UNESCO 2017). La comparsa della parola "testo" segna il compimento di quella "svolta linguistica" iniziata negli anni Settanta ed avvicina l'approccio all'alfabetizzazione, in passato puramente tecnico, a quello dell'educazione linguistica (Minuz 2005, 2019).

Le molteplici implicazioni di queste definizioni sono esaminate in un recente rapporto (UNESCO 2017), che traccia un bilancio degli approcci e delle pratiche di alfabetizzazione e di *literacy* nei paesi in cui più basso è il tasso di scolarizzazione. Ci si limita qui ad accennare a tre aspetti (cfr. anche Minuz 2019).

Alfabetismo e analfabetismo non vanno pensati come una polarità, ma come un continuum, il cui punto di origine precede l'alfabetizzazione formale, come attestano gli studi sull'emergere della letto-scrittura nei bambini prima ricordati. Questo continuum ci porta a valorizzare le risorse cognitive, linguistiche e sociali che l'apprendente porta in classe all'inizio del percorso di alfabetizzazione. L'attenzione, inoltre, va posta sugli usi effettivi della lettura e scrittura nelle società: la lingua scritta è "mezzo di comunicazione ed espressione attraverso una varietà di media" (UNESCO 2017). I testi digitali, multimodali, spesso plurilingue ridefiniscono i confini tra oralità e scrittura e i compiti dell'alfabetizzazione tradizionalmente intesa, espandendoli verso quelli dell'educazione digitale e visiva. L'alfabetizzazione e le pratiche di lettura e scrittura, infine, sono pratiche situate. Una lezione tratta dall'enorme esperienza accumulata nelle campagne e nei progetti di alfabetizzazione nei paesi in via di sviluppo è che l'aver tenuto conto delle pratiche locali della lettura e della scrittura è stato tra i fattori di successo; così, l'ignorarle, proponendo programmi standardizzati di apprendimento, ha portato ad un successo parziale e fragile (UNESCO 2017). In contesti migratori di insegnamento della L2 lo scarto tra pratiche di lettura e di scrittura tipiche delle società post-industriali e quelle che l'immigrato porta con sé (e talvolta mantiene come pratica di comunità), nonché

le rappresentazioni della lingua scritta che tali pratiche inducono, possono incidere sui percorsi di alfabetizzazione (Minuz 2005).

Si tende a parlare dell'adulto analfabeta come di una persona a cui qualcosa manca: che non sa leggere e scrivere, non ha capacità di pensiero astratto, ha uno svantaggio sociale, non ha consapevolezza fonologica, e così via. Tuttavia la brevissima e necessariamente incompleta rassegna sugli esiti di alcune ricerche ci consente di individuare alcune delle risorse che gli adulti analfabeti portano con sé quando entrano in un corso di alfabetizzazione in L2; risorse su cui far leva nell'insegnamento. La capacità di trattare rime, allitterazioni, sillabe indica una consapevolezza della struttura fonologica della lingua su cui fondare l'acquisizione della consapevolezza fonemica e le abilità di segmentazione del parlato. La capacità di elaborazione semantica e pragmatica in una lingua e su temi che sono familiari rafforza l'approccio secondo cui è opportuno iniziare il percorso di alfabetizzazione dai contesti e dai significati, da una lingua che è familiare. La conoscenza di molti generi orali, tra cui anche la poesia e le narrazioni (Tarone, Bigelow, Hansen 2009), indica un percorso di avvicinamento alla lingua scritta a partire da varie forme di oralità e di sviluppo di una competenza testuale. La conoscenza circa gli usi sociali dei diversi modi della comunicazione, scritta e orale, ed oggi multimodali, la pratica costante di messaggi digitali e multimediali attraverso vari dispositivi elettronici sono un punto di avvio imprescindibile per l'avvicinamento alla scrittura. Infine, ma non da ultimo, una risorsa importante sono le molte lingue che una gran parte degli immigrati analfabeti conosce ed ha acquisito spontaneamente mettendo in atto processi e strategie di elaborazione della lingua parlata non del tutto conosciuti.

Gli studi sull'analfabetismo senz'altro aiutano ad individuare i bisogni educativi, e prima ancora sociali, degli adulti analfabeti. Una didattica che non tenga conto delle evidenze che vengono dalla ricerca è una didattica fragile. Tuttavia il rapporto tra ricerca e insegnamento non può essere di pura trasposizione dal *setting* controllato della ricerca alle aule. Anche per la didattica della lingua e dell'alfabetizzazione si pone la questione dei suoi rapporti con le scienze cognitive e con la linguistica acquisizionale, così come già si è posta per la glottodidattica (Balboni 2008). Come per la glottodidattica, si tratta di un rapporto non "ancillare" (Grassi 2008), nella misura in cui la glottodidattica si stabilisce come una disciplina teorico-applicativa che trae le proprie conoscenze in discipline diverse, ma le elabora in un proprio statuto disciplinare (Balboni 2008). Il medesimo punto di vista può essere assunto per la didattica dell'alfabetizzazione in L2, a tutti gli effetti una specializzazione nuova della glottodidattica.

Bibliografia

Adami, Hervé (2001) *"*Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit*"*. *Mélanges CRAPEL* 26: 7-36.

Alberici, Aureliana (1999) *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita*, Torino, Paravia.

Allemano, Jane (2013) "Testing the reading ability of low educated ESOL learners», *Apples – Journal of Applied Language Studies* 7(1): 67-81.

Arcuri, Adriana / Mari D'Agostino / Egle Mocciaro (2017) "Teacher of Italian as a non-native language for low educated users". A new professional profile*"*. In Sosiński, Marcin (ed.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adutos: Investigación, política educative y práctica docente. Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice*, Granada, Editorial Universidad de Granada: 33-42.

Balboni, Paolo Emilio (2008) *"*Linguistica acquisizionale e glottodidattica*"*. In Grassi, Roberta / Bozzone Costa, Rosella / Ghezzi, Chiara (a c. di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra: 23-34.

Borri, Alessandro / Minuz, Fernanda / Rocca, Lorenzo / Sola, Chiara (2014) *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.

Cardona, Giorgio Raimondo (1981) *Antropologia della scrittura*, Torino, Loescher.

Casi, Paola, / Minuz, Fernanda (a c. di) (in collaborazione con CLIQ) (2019) *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa. Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa*, Roma, CLIQ.

Condelli, Larry (2004) *Effective instruction for adult ESL literacy students: findings from the What Works study* <http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf>.

Condelli, Larri / Wrigley Spruck, Heide (2006) "Instruction, Literacy and Language Learning for Adult ESL Literacy Students". In van de Craats, Ineke / Kurvers Jeanne / Young-Scholten, Martha (eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*, Tilburg University, August 2005, Utrecht, LOT: 111-133.

Da Silva Gonzalez, Catarina / Petersson Karl Magnus / Luís Faísca / Ingvar Martin / Reis, Alexandra (2004) "The Effects of Literacy and Education on the Quantitative and Qualitative Aspects of Semantic Verbal Fluency*"*. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 26/2: 266-277.

De Beaugrande, Robert-Alain / Wolfgang Ulrich Dressler (1994, ed. or. 1981) *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, il Mulino.

Easton, Peter (2014) *Sustaining literacy in Africa: developing a literate environment - UNESCO Digital Library*, Paris, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225258> [visitato il 10 gennaio 2019].

Ferreiro, Emilia / Teberosky, Ana (1994) *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.

Freire, Paulo (2003, ed. or. 1970) *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.

Frith, Uta (1985) *"*Beneath the surface of developmental dyslexia*"*. In Patterson, Karalyn / Marshall, John C. / Coltheart, Max (eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, London, Erlbaum: 301-330.

Gee, James Paul (1989) *"*Literacy and "Traditions". *Journal of Education* V/1: 26-38.

Gentry, J. Richard (1982) *"*An Analysis of Developmental Spelling in "GNYS AT WRK"*"*. *The Reading Teacher* 36/2: 192-200.

Gombert, Jean Émile (1992) *Metalinguistic Development*, Chicago, University of Chicago Press.

Grassi, Roberta (2008) *"*Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?*"*. In Grassi, Roberta / Bozzone Costa, Rosella / Ghezzi Chiara (a c. di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2.* Atti del Convegno-Seminario (Bergamo, 19-21 giugno 2006), Perugia, Guerra: 9-22.

Kurvers, Jeanne (2002) *Met ongeletterde ogen: kennis van taal en schrift van analfabeten*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

Kurvers, Jeanne / van de Craats, Ineke / van Hout, Roeland (2015) *"*Footprints for the future*"*. In van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne / van Hout, Roeland (eds.), *Cognition, literacy and second language acquisition by adults*, Nijmegen, Centre for Language Studies: 7-32 <www.leslla.org> [visitato il 10 gennaio 2019].

Kurvers, Jeanne, / van Hout, Roeland / Vallen, Ton (2006) *"*Discovering Language: Metalinguisitic Awareness of Adult Illiterates*"*. In van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne / Young-Scholten, Martha (eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition.* Proceedings of the Inaugural Symposium Tilburg University. August 2005, Utrecht, LOT: 69-88 <www.leslla.org> [visitato il 10 gennaio 2019].

Kurvers, Jeanne / Ketelaars, Elleke (2011) *"*Emergent writing of Leslla learners*"*. In Schöneberger, Christiane / van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne (eds.) *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010*, Nijmegen, Centre for Language Studies (CLS): 49-66 <www.lessla.org> [visitato il 10 gennaio 2019].

Kurvers, Jeanne / Stockmann, Willemijn / van de Craats, Ineke (2010) *"*Predictors of success in adult L2 literacy acquisition*"*. In Wall, Theresa / Leong, Monica (eds.) *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition.* Proceedings of the Vth symposium. Banff 2009, Calgary, Bow Valley College: 64-79 <www.leslla.org> [visitato il 10 gennaio 2019].

Kurvers, Jeanne / van der Zouw, Kim (1990) *In de ban van het schrift: Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

Minuz, Fernanda (2005) *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

Minuz, Fernanda (2005) *"*L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale*"*. In Brichese, Annalisa / Caon, Fabio (a c. di), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Torino, Loescher: 11-22.

Minuz, Fernanda / Borri, Alessandro / Lorenzo, Rocca (2016) *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Torino, Loescher.

Morais, José / Bertelson, Paul / Cary, Luz / Alegria, Jésus (1986) *"*Literacy Training and Speech Segmentation*"*. *Cognition* 24, 1/2: 45-64.

Morais, José / Cary, Luz / Alegria, Jésus / Bertelson, Paul (1979) *"*Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?*"*. *Cognition* 7/4: 323-331.

Onderdelinden, Liesbeth / van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne (2009) *"*Word concept of illiterates and low literates: Worlds apart?*"*. In van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne (eds.) *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA*. Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008, Utrecht, LOT: 35-48 <www.leslla.org> [visitato il 10 gennaio 2019].

Ong, Walter J. (1986, ed. or. 1982) *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino.

Orsolini, Margherita / Pontecorvo, Clotilde (1991) *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.

Ravid, Dorith / Tolchinsky, Liliane (2002) *"*Developing linguistic literacy: A comprehensive model*"*. *Journal of Child Language* 29/2: 417-447.

Read, Charles / Zhang, Yun-Fei / Nie, Hong-Yin / Ding, Bao-Qing (1986) "The Ability to Manipulate Speech Sounds Depends on Knowing Alphabetic Writing*"*. *Cognition* 24/1-2: 31-44.

Reis, Alexandra / Castro-Caldas, Alexandre (1997) *"*Illiteracy: A Cause for Biased Cognitive Development*"*. *Journal of the International Neuropsychological Society* 3/5: 444-450.

Street, Brian Vincent (1981) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tammelin-Laine, Taina (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Tarone, Elaine / Bigelow, Martha (2005) "Impact of literacy on oral language processing: implications for Second Language Acquisition research". *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 77-97.

Tarone, Elaine / Bigelow, Martha (2019) "A Research Agenda for Second Language Acquisition of Pre-literate and Low-literate Adult and Adolescent Learners". In Vinogradov, Patsy / Bigelo, Martha (eds.), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*. Proceedings of the 7th Symposium Minneapolis,Minnesota, USA. September 2011, Minneapolis, University of Minnesota Printing Services: 5-26 <www.leslla.org> [visitato il 10 gennaio 2019].

Tarone, Elaine / Bigelow, Martha / Hansen, Kit (2009) *Literacy and Second language Oracy*, Oxford, Oxford University Press.

The New London Group (1996) "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66/1: 60-92.

UNESCO (2005) *Education for all: literacy for life; EFA Global monitoring report, 2006*, Paris, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639> [visitato il 10 gennaio 2019].

UNESCO (2017) *Reading the past, writing the future*, Paris, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563> [visitato il 10 gennaio 2019].

Van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne / Young-Scholten, Martha (2006) "Research on low-educated second language and literacy acquisition". In van de Craats, Ineke / Kurvers, Jeanne / Young-Scholten, Martha (eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition.* Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005, Utrecht, LOT: 7-23.

Vegni, Nicoletta (2007) *Le difficoltà di apprendimento della scrittura. Riflessioni psicopedagogiche*, Roma, Edizioni Univerisitarie Romane.

Vygotskij, Lev Semënovič (1966, ed. or. 1943) *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1966.

Paolo Nitti

(Università degli Studi dell'Insubria)

Le pratiche di alfabetizzazione rivolte ad apprendenti l'italiano L2 totalmente analfabeti. Un'indagine didattico-acquisizionale sui metodi fonetici e globali

1. *Introduzione*

L'acquisizione della lettoscrittura si configura come un ambito di studio liminare, al confine fra la linguistica acquisizionale, la psicologia del linguaggio e le scienze dell'educazione (Minuz 2005 e in questo volume).

Un fattore che caratterizza l'acquisizione della lingua scritta, rispetto a quella orale, riguarda i percorsi formativi, perché, a differenza di quanto accade per molte altre abilità e competenze connesse con l'oralità (Ong 2014) non è comune acquisire le competenze di lettoscrittura in forma autonoma, senza che un individuo partecipi a un intervento da parte di un'agenzia formativa o di un soggetto competente.

La linguistica, almeno per quanto concerne il panorama nazionale (Cardona 1985, 1987 e 2006), è interessata alla scrittura riguardo alla tipologia classificatoria (Facchetti 2007) o alla produzione di modelli di interpretazione e analisi del testo scritto (Cisotto 2011), sebbene molti studiosi si siano dedicati, in maniera più o meno approfondita e con prospettive differenti, alla disamina di alcune delle proprietà della lettura e della scrittura (cfr. tra altri: Bazzanella 2014). La produzione scientifica significativa della pedagogia, invece, costituisce un ambito privilegiato per quanto concerne l'interesse nei confronti della lettoscrittura, soprattutto per quanto concerne la dimensione educativa e le ricadute sociali (cfr. tra altri: Campbell 2003; Gersten / Geva 2003; Meneghello 2011).

A differenza dei campi applicativi della glottodidattica (Porcelli 1994) e della pedagogia, l'obiettivo della didattica acquisizionale è di "suggerire dei criteri che rendano i metodi didattici paragonabili tra loro" (Rastelli 2009: 15), attraverso la sperimentazione scientifica (Bigelow / Tarone 2004; Nuzzo / Rastelli 2011). A partire da queste premesse si è deciso di valutare, a seconda di una prospettiva linguistico-acquisizionale (Chini 2005), l'efficacia dei metodi prevalenti per l'alfabetizzazione di apprendenti adulti stranieri totalmente analfabeti.

Tradizionalmente i docenti che si occupano di alfabetizzazione, tanto dei nativi quanto degli stranieri, si servono di metodi ibridi (Cisotto 2011), alternando i metodi globali con i fonetici e i sillabici, sebbene le modalità didattiche e le attività

prevalenti nel campo dell'insegnamento della lettoscrittura in Europa si fondino precipuamente sui metodi fonetici (Dehaene 2007), a eccezione della Spagna che, per via dell'influenza del contesto centro e sudamericano, predilige i metodi globali (Nitti 2018).

La ricerca di cui si dirà qui di seguito è stata condotta nella seconda metà del 2017, all'interno del Centro Interculturale della Città di Torino e in collaborazione con l'Associazione ALISTRA ONLUS. Vi hanno partecipato due mediatori linguistici e sei insegnanti con specializzazione nell'alfabetizzazione ma formati a seconda di impostazioni metodologiche differenti[1].

2. *Il campione*

La raccolta dei dati ha previsto una fase preliminare di identificazione di un campione di corsisti stranieri adulti e analfabeti, e l'individuazione del campione ha rappresentato un'operazione complessa, poiché è stato necessario procedere a una verifica preliminare dell'assenza di competenze lettoscrittorie sia in L1 che in L2 (Bigelow / Hansen / Tarone 2009)[2].

Si è ritenuto di selezionare un campione valido a partire più che dai meccanismi di scrittura, da quelli di lettura, considerando che la lettura rappresenta un processo differente rispetto alla scrittura, ma certamente indicativo delle competenze di alfabetizzazione[3] (Freire / Macedo 1989; Grabe 1989; Srivastava 1989; Tarone 2010; Nitti 2017). I livelli di competenza per quanto concerne l'alfabetizzazione, infatti, non mostrano un'uniformità a seconda di un piano descrittivo, se si considera la letteratura scientifica (Byrne 1998; Bigelow / Vinogradov 2011).

Al fine di configurare appropriatamente i descrittori e gli indicatori per la fase di *testing* preliminare, ci si è attenuti, con qualche adattamento per lo più caratterizzante le specificità del contesto di lingua seconda, ai descrittori del *Canadian Benchmark 2000 – ESL for Literacy Learner* (Borri / Minuz / Rocca / Sola 2014). Pur

[1] Lo studio che si presenterà è parte di una ricerca più ampia sulla comparazione fra le pratiche di alfabetizzazione attraverso metodi globali e fonetici rivolte a diversi profili di apprendente, i cui risultati sono stati esposti in sedi differenti (Nitti 2018b).

[2] In effetti, è relativamente infrequente che apprendenti adulti arrivino ai corsi di alfabetizzazione non disponendo di competenze lettoscrittorie (Baynham 1995); generalmente, un adulto ha interiorizzato il concetto di scrittura e la convenzionalità di una rappresentazione differente da quella iconica (Freire 1963; Ferreiro / Teberosky 1985; Ferreiro 2003) e ha memorizzato almeno alcune brevi sequenze scrittorie come la propria firma, alcuni odonimi e stringhe ricorrenti nella vita comune e utilizzate per orientarsi nello spazio (Barton 1994).

[3] I livelli di competenza per quanto concerne l'alfabetizzazione, infatti, non mostrano un'uniformità a seconda di un piano descrittivo, se si considera la letteratura scientifica (Byrne 1998; Bigelow / Vinogradov 2011).

non identificandosi come strumento meramente descrittivo, ma orientativo, il *Canadian Benchmark* rappresenta uno dei riferimenti maggiormente autorevoli per la definizione delle competenze di lettoscrittura (Nitti 2016b).

Per mezzo delle attività di *testing*, condotte su 112 individui, è stato dunque costituito un campione di 100 corsisti di nazionalità diverse[4] e, in base alle possibilità e alle disposizioni delle due agenzie formative che hanno acconsentito a condurre la sperimentazione[5], e della formazione del personale docente, sono stati predisposti due gruppi di insegnamento della lettoscrittura attraverso i metodi globali e due per mezzo di metodi fonetici, composti ciascuno da 25 apprendenti.

Per quanto concerne il profilo del campione, l'età oscilla fra i 23 e i 56 anni, con un interesse elevato della fascia fra i 35 e i 45 anni (85%). La composizione del campione in base al sesso appare piuttosto sbilanciata (94 uomini, 6 donne) e le caratteristiche del contesto di vita degli apprendenti risultano sostanzialmente omogenee (si tratta, in buona misura, di utenti che vivono all'interno di comunità gestite dai servizi assistenziali del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati[6]).

Durante le attività di selezione per la composizione delle classi e per l'identificazione del campione, è stato compilato un breve questionario sociolinguistico (Nitti 2018a), con l'ausilio di un mediatore linguistico affiancato dal personale addetto alla valutazione e alla compilazione dei test. All'interno del questionario, si sono chiariti gli aspetti connessi con il profilo sociolinguistico degli studenti (Leki 2000) e si è appurata la totale assenza di percorsi formativi relativi alla didattica della lettoscrittura sia in L1 che in L2 (Mace 1992).

Per quanto riguarda il test iniziale, il 78% degli apprendenti risultava in grado di scrivere in italiano solamente il proprio nome, il 35% la città di residenza e il 17% l'indirizzo della propria abitazione[7].

Le attività di *testing* prevedevano, oltre al colloquio motivazionale e alla compilazione assistita del questionario sociolinguistico, un esercizio di dettatura, alcune associazioni di parole scritte (brevi e molto comuni) con le rispettive immagini, il completamento di alcune parole comuni (Marello 1996) e la compilazione di un modulo che richiedeva le generalità.

Il colloquio motivazionale a cui hanno partecipato sia il mediatore che il personale docente e valutatore ha invece consentito di definire gli aspetti organizzativi

---

[4] In particolare: 32 somali, 45 eritrei, 30 pakistani, 3 egiziani.

[5] Si ringraziano il Centro Interculturale della Città di Torino e l'Associazione Linguistica Per Stranieri - ALISTRA ONLUS.

[6] O: SPRAR.

[7] Si è tenuto conto anche delle scritte con evidenti errori ortografici o solamente abbozzate, il cui significato traspariva chiaramente.

del corso di alfabetizzazione, considerando anche i bisogni formativi, le aspirazioni e la dimensione psico-affettiva degli apprendenti (Grabe 1989; Watt 1994; Nurss 1998; Verhoeven 2002).

Gli apprendenti selezionati sono stati successivamente inseriti nelle quattro classi di alfabetizzazione, per mezzo di una procedura casuale a estrazione numerica, corretta successivamente rispetto alla composizione del gruppo classe, in merito alla L1 e al Paese di provenienza; si è voluto evitare, infatti, che le classi fossero sbilanciate rispetto alla presenza di corsisti caratterizzati tutti dalla stessa L1.

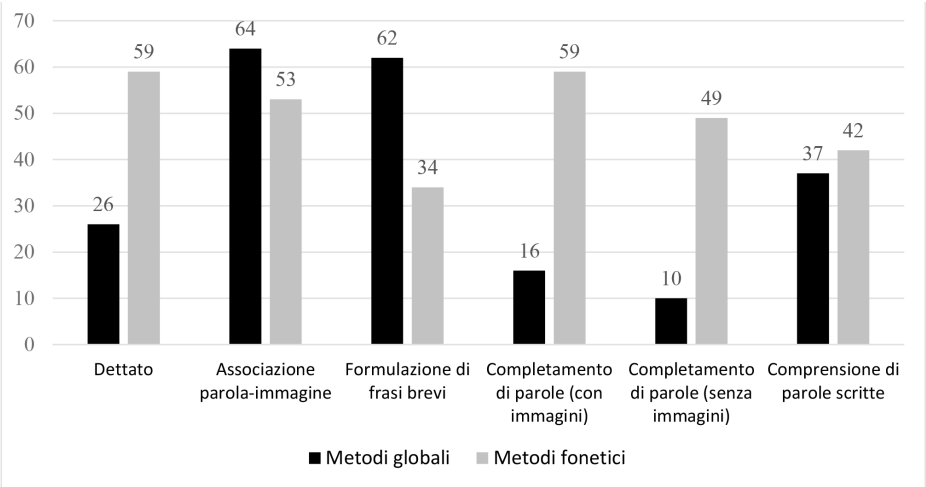
3. *Analisi dei dati*

Nel corso dell'analisi dei dati si è tenuto conto dell'andamento di ciascun gruppo di corsisti, attraverso lo svolgimento di tre attività di *testing* in *itinere*, a cui si aggiungono un test conclusivo e uno a distanza di 30 giorni dalla fine del corso.

Per quanto concerne i primi due test, le attività sono state condotte dopo 20 e 40 ore di lezione e hanno riguardato esercizi e attività diversificate, in relazione agli elementi trattati e descritti nei sillabi e nei registri delle lezioni, compilati dal personale docente all'interno dei sillabi.

Il Grafico 1 che segue mostra sostanzialmente, terminate le prime 20 ore di lezione, un vantaggio dei metodi fonetici per quanto concerne la maggior parte delle attività di *testing*, a eccezione dell'associazione parola-immagine e della formulazione di frasi brevi.

Grafico 1 – Risultati del test dopo 20 ore di corso (dati in %)

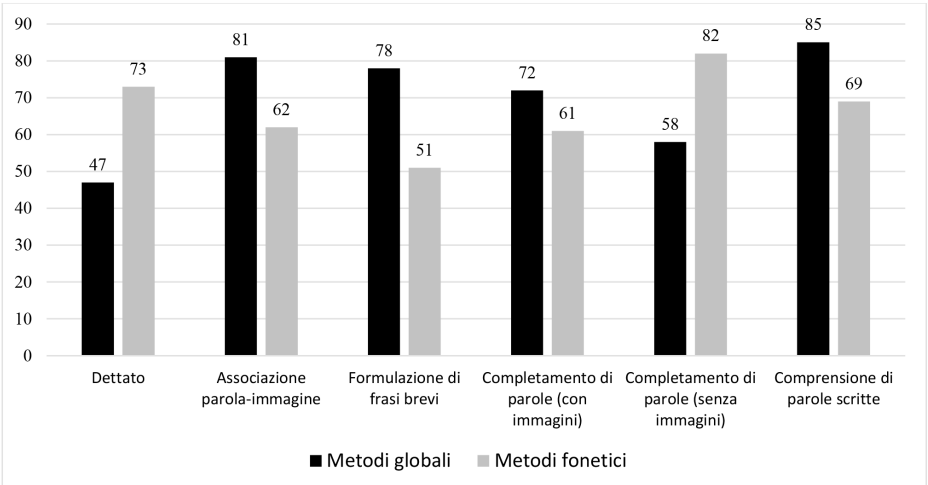


La presenza dell'immagine, significativa per quanto concerne l'esercizio di associazione parola-immagine, risulta poco indicativa in relazione all'attività di completamento delle parole, poiché, come emerge dall'analisi del Grafico 1, non si colgono differenze significative nella *performance* degli apprendenti fra i due tipi di esercizio a completamento. È da notare, tuttavia, che l'attività in cui il metodo globale sembra riscontrare risultati peggiori riguarda il completamento di parole senza le immagini, probabilmente perché i parlanti non riescono ad associare la stringa priva di lettere a un significato linguistico, mentre lo stesso non accade se si tratta di avviare un processo di transcodificazione caratterizzato da un significato reso evidente dai mediatori iconici.

Per quanto concerne invece la comprensione delle parole scritte, il divario fra le due impostazioni metodologiche sembra assottigliarsi, con un vantaggio minimo dei metodi fonetici (il 37% di risposte corrette, in relazione ai metodi globali, contro il 42% di risposte corrette, in merito ai metodi fonetici).

Superate le 40 ore di corso (Grafico 2), si assiste a un ribaltamento dei risultati, identificato dall'incremento della *performance* dei corsisti alfabetizzati mediante i metodi globali.

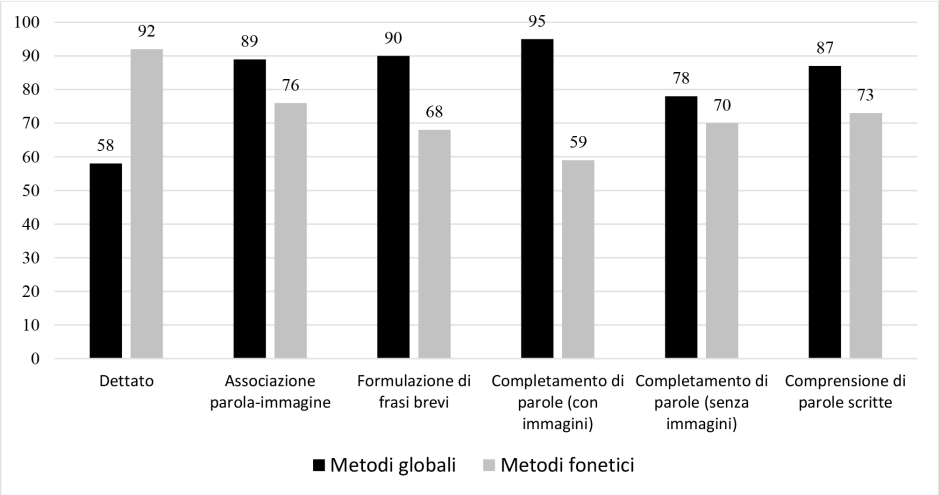
Grafico 2 – Risultati del test dopo 40 ore di corso (dati in %)



I metodi fonetici sembrano ora prevalere nelle attività di scrittura sotto dettatura e di completamento delle parole senza immagine (rispettivamente con un aumento di risposte corrette del +26% e del +24%), sebbene la distanza fra i due assetti metodologici, in termini di risultati per quanto concerne le altre attività, non risulti significativa, come emerge dalla lettura del Grafico 2.

Infine, il Grafico 3 sotto riportato, relativo ai risultati dopo 60 ore di corso, configura un nuovo scenario, che vede un sostanziale vantaggio dei metodi globali rispetto a quelli fonetici per tutte le attività, tranne che per la scrittura sotto dettatura.

Grafico 3 – Risultati del test dopo 60 ore di corso (dati in %)



Pare particolarmente significativo, in termini di risultati connessi con la *performance* dei corsisti, il vantaggio del metodo globale rispetto al metodo fonetico per quanto concerne soprattutto il completamento di parole senza immagini (+8% di risposte corrette); evidenza del fatto che la competenza ortografica si sviluppa anche attraverso l'alfabetizzazione diretta di parole e piccole frasi.

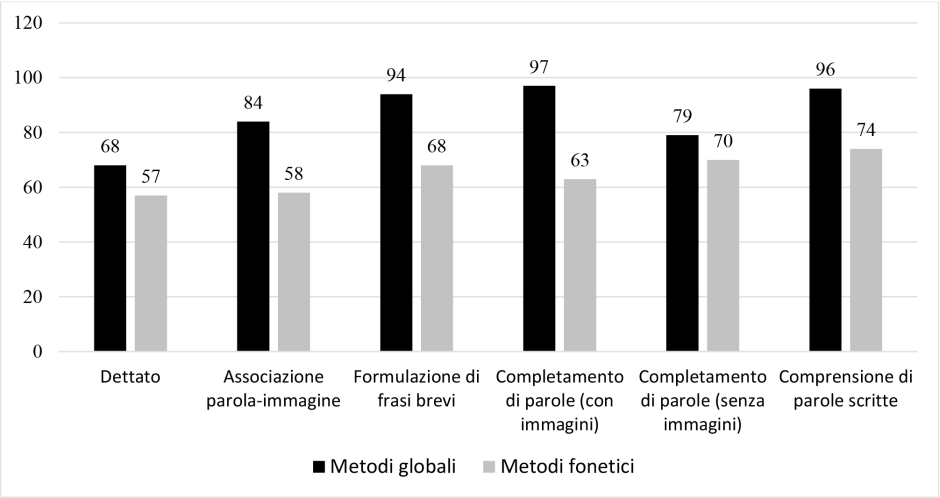
Sempre in riferimento al Grafico 3, la resa migliore dei metodi fonetici nelle attività di dettatura (+34% di risposte corrette) può essere ragionevolmente spiegata considerando che la competenza richiesta riguarda un'abilità integrata e non una primaria, e come tale richiede uno sforzo cognitivo più significativo, a cui va aggiunta una differente consapevolezza della dimensione prosodica dell'italiano e dell'eventuale presenza di silenzi che separano parte del *continuum* fonico (Nitti 2016a, 2016b). In altri termini, è possibile evidenziare una componente fonologica maggiore di questo tipo di attività rispetto alle altre (Nitti 2017).

Giunti a questo punto dell'analisi, è bene precisare che le prime tre batterie di test, ora commentate con l'ausilio dei Grafici 1-3, presentavano la stessa struttura, sebbene i tempi di svolgimento fossero diversi e il livello di complessità risultasse progressivamente più alto. È anche doveroso annotare che tutti i test erano stati

strutturati collegialmente dal personale docente prima dell'avvio dei corsi, a prescindere dall'impianto metodologico poi adottato nelle diverse classi.

Passando invece a presentare il test conclusivo (Grafico 4) e quello a distanza di 30 giorni dalla fine dei corsi (Grafico 5), occorre dire che anch'essi presentavano una batteria di esercizi e di attività simili ai test precedenti, al fine di non inficiare i risultati attraverso modalità di *testing* percepite come estranee (Serragiotto 2016).

Grafico 4 – Risultati del test finale (dati in %)



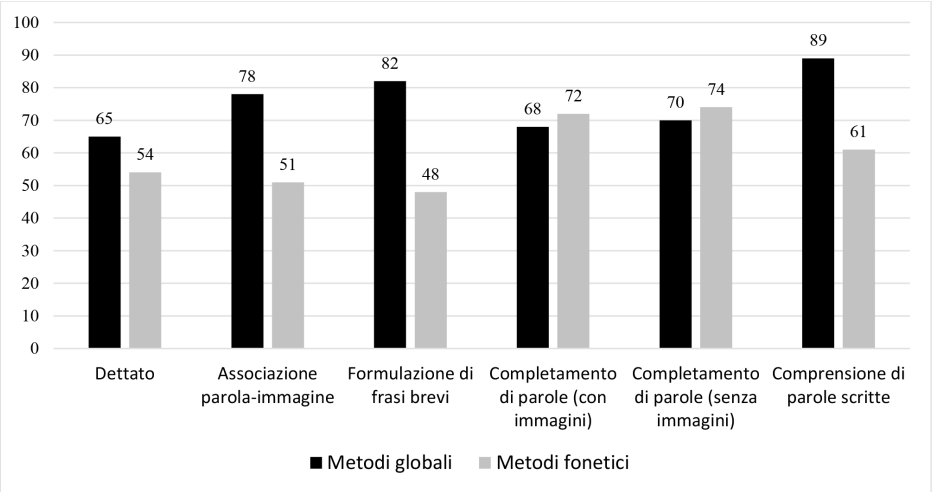
Come si può notare dal Grafico 4 relativo al test conclusivo, inoltre, i risultati riportati dai corsisti alfabetizzati attraverso i metodi globali superano quelli degli apprendenti alfabetizzati per mezzo di metodi fonetici per quanto concerne tutte le attività oggetto di *testing*. Il divario, in termini di prestazioni, è evidente per tutte le attività a eccezione del completamento di parole senza immagini e della scrittura sotto dettatura, probabilmente a causa di diversi meccanismi deputati alla comprensione e alla produzione di parole scritte, per mezzo della scomposizione e della composizione in grafemi e in sillabe.

Per quanto riguarda gli esercizi caratterizzati da un ampio valore semantico, per effetto del ruolo dei mediatori iconici, in cui la produzione e la comprensione linguistica si richiamavano espressamente all'espressione di significati, i metodi globali sembrano essere maggiormente produttivi per i corsisti analfabeti[8], come confermato dalla letteratura scientifica (Street 1984; Rayner 1998; Jabonero / Rivero 2009).

[8] Nel Grafico 4 è possibile notare che gli esercizi che coinvolgevano le immagini riportano un risultato migliore, da parte degli apprendenti alfabetizzati attraverso i metodi globali, del +26% (associazione parola-immagine) e del +34% (completamento di parole collegate alle immagini).

Come già anticipato, a distanza di 30 giorni dalla conclusione del corso gli apprendenti sono stati contattati nuovamente ed è stato proposto loro un altro test. Il campione che ha risposto positivamente alla richiesta appare ridotto, identificandosi con l'82% degli apprendenti totali, suddivisi in maniera abbastanza omogenea rispetto ai due metodi (44% studenti alfabetizzati attraverso metodi globali, 38% mediante metodi fonetici). I risultati di quest'ultima batteria di test sono schematizzati nel Grafico 5.

Grafico 5 – Risultati del test dopo un mese dalla fine del corso (dati in %)



Il Grafico 5 evidenzia anche ad una prima lettura un calo generale delle prestazioni per quanto concerne i risultati di tutti i corsisti. La questione è ragionevolmente spiegabile attraverso l'assenza di attività formative e di ripresa dei contenuti del corso per un mese, laddove è dimostrato che le attività di alfabetizzazione, soprattutto nelle fasi iniziali e immediatamente conclusive dei corsi, necessitano di momenti di esercizio e di ripresa (Fanini / Pelagaggi / Scalisi 2003; Dixon / Wu 2014). Anche la qualità della grafia appare leggermente più incerta, a prescindere dall'impostazione metodologica utilizzata. Tuttavia, un'analisi più puntuale dei dati del Grafico 5 mostra la resa maggiore dei metodi globali e un calo più significativo delle prestazioni per quanto concerne i metodi fonetici. Si confermano dunque, nel test differito, i risultati prevalenti già nei test precedenti, con l'eccezione del test svolto dopo le prime 20 ore di corso.

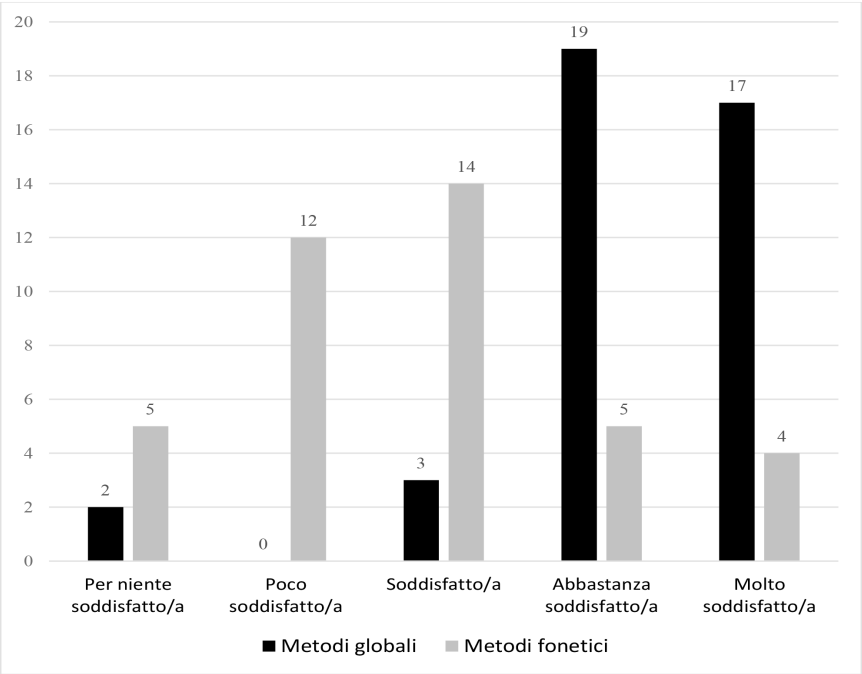
4. *Risultati di gradimento*

Tutti i fattori connessi con la motivazione, tradizionalmente, sono estranei alla ricerca in linguistica acquisizionale, poiché relativi a una forte soggettività e variabilità individuale, oltre che a dinamiche non essenzialmente attribuibili alle dinamiche di acquisizione della lingua (Rastelli 2009: 24). Tuttavia, sul piano meramente glottodidattico e non specificamente linguistico-acquisizionale, è possibile – e interessante – valutare anche i risultati del questionario di gradimento dei corsi.

Nonostante l'analisi dell'ultimo questionario non sia totalmente aderente agli scopi di questa ricerca, si è ritenuto quindi di inserirne una rappresentazione, considerando i fattori di gradimento come elementi accessori all'indagine, tuttavia rilevanti per quanto concerne le implicazioni in glottodidattica.

Il questionario di valutazione del corso è stato compilato alla fine del corso, prima dell'ultimo test di ripresa, in forma anonima. Le risposte sono state unite e analizzate in relazione al metodo impiegato per l'alfabetizzazione. Si veda al proposito il Grafico 6 che segue.

Grafico 6 – Gradimento dei corsi di alfabetizzazione



All'interno del questionario rientravano anche giudizi di gradimento rispetto all'agenzia formativa, alle modalità relazionali degli insegnanti e agli ambienti della didattica, ed è interessante notare che i risultati di detto questionario (Grafico 6) sono stati significativamente alti per tutti i corsisti, sebbene gli studenti alfabetizzati attraverso metodi globali si siano dimostrati molto più soddisfatti rispetto agli altri.

Uno dei motivi connessi con la soddisfazione ha riguardato in particolare i materiali utilizzati nelle lezioni e la qualità degli esempi proposti. Tutti i materiali e le strutture linguistiche oggetto di trattazione sono stati autoprodotti e decisi collegialmente dal corpo docente, evitando grafiche infantili, spesso presenti all'interno dei manuali di alfabetizzazione (Mastrantuono 2010).

La maggiore soddisfazione evidenziata dagli utenti dei metodi globali può esser forse in parte così spiegata. Probabilmente gli apprendenti alfabetizzati attraverso i metodi globali hanno potuto beneficiare attivamente della glottodidattica a partire dalle prime lezioni, perché le strutture considerate sono state immediatamente utilizzate nella vita quotidiana, al contrario di quanto accade con un insegnamento puramente fonetico, che insiste sulla combinazione di grafemi, contribuendo a una percezione differente dell'andamento del corso da parte del corsista.

4. *Conclusioni*

In Italia, come nel resto d'Europa, le criticità connesse con l'analfabetismo totale della popolazione nativa possono considerarsi ragionevolmente risolte, nonostante la presenza di alcuni casi molto limitati (Villalba Martínez / Hernández García 2000). I due fattori maggiormente problematici, che costituiscono tuttora una sfida per quanto riguarda la didattica delle lingue, riguardano la presenza diffusa di analfabeti funzionali e analfabeti di ritorno (Gersten / Geva 2003), e di analfabeti non nativi.

All'interno di questo contributo è stata proposta un'analisi didattico-acquisizionale con il fine di evidenziare le caratteristiche glottodidattiche e i bisogni formativi di un profilo di apprendente poco considerato all'interno della letteratura scientifica nazionale (Minuz 2005): il corsista analfabeta adulto non nativo.

Gli apprendenti sono caratterizzati da necessità, ritmi di apprendimento, profili cognitivi e variabili individuali soggettive, oltre che da bisogni linguistici, talvolta differenti per quanto concerne le diverse esigenze comunicative, ma uniformi rispetto al livello di progressione delle interlingue (Bettoni 2001; Pallotti 2006). Il corso di alfabetizzazione e la necessità di imparare a leggere e a scrivere rappresentano delle costanti e la didattica acquisizionale ha l'obiettivo di "verificare

sperimentalmente se insegnando in un determinato modo qualcosa viene appreso oppure no" (Rastelli 2009: 23).

I metodi didattici non sono tutti uguali e la predilezione di un apparato metodologico rispetto a un altro può facilitare o ostacolare l'apprendimento (Balboni 2012), soprattutto quando si tratta di riferirsi ai meccanismi di acquisizione della lingua (Campbell 2003).

Se sul piano pedagogico, ambiente tradizionalmente attento alla descrizione dei processi di alfabetizzazione, i metodi fonetici e globali possono, nella sostanza, equivalersi, vista la presenza di ricerche a supporto di entrambe le impostazioni metodologiche (Alderson 2000; Girelli / Meneghello 2016), è altrettanto vero che la dimensione glottodidattica e didattico-acquisizionale si basa su sperimentazioni e risultati in ambienti uniformi (Hulstijn 1997; Norris / Ortega 2000; Ellis 2003; Fons Esteve 2004). In conclusione, osservando i risultati della ricerca emerge che, in opposizione a quanto è descritto all'interno della normativa rivolta agli apprendenti nativi, e, in particolare ai corsisti caratterizzati da disturbi specifici di apprendimento e da bisogni educativi speciali, il metodo globale pare maggiormente efficace per quanto riguarda l'alfabetizzazione di apprendenti adulti analfabeti totali.

Essendo questa indagine di carattere sperimentale ed esplorativa, senza alcuna pretesa di esaustività, bisognerebbe aumentare la portata del campione e rivolgere la ricerca, in merito alla validità dei metodi per l'alfabetizzazione, ad altri profili di apprendenti (Bigelow / Swierzbin / Tarone 2006), anche considerando i parlanti nativi, in modo da disporre di una comparazione dei risultati, nella direzione di uno o più modelli per l'alfabetizzazione efficaci a seconda delle specificità degli apprendenti.

Bibliografia

Alderson, J. Charles (2000) *Assessing reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

Balboni, E. Paolo (2012) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET.

Barton, David (1994) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, Oxford, Blackwell.

Barton, David / Hamilton, Mary / Ivanič, Roz (2000) (a c. di) *Situated literacies. Reading and writing in context*, London, Routledge.

Baynham, Mike (1995) *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, London, Longman.

Bazzanella, Carla (2014) *Linguistica cognitiva,* Roma-Bari, Laterza.

Bettoni, Camilla (2001) *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.

Bigelow, Martha / Hansen, Kit / Tarone, Elaine (2009) *Literacy and second language oracy*, Oxford, Oxford University Press.

Bigelow, Martha / Swierzbin, Bonnie / Tarone, Elaine (2006) "The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narrative". *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 6: 65-77.

Bigelow, Martha / Tarone, Elaine (2004) "The role of literacy level in SLA: Doesn't *who* we study determine *what* we know?". *TESOL Quarterly* 39: 689-710.

Bigelow, Martha / Tarone, Elaine (2005) "Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research". *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 77-79.

Bigelow, Martha / Vinogradov, Patsy (2011) "Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers". *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 120-136.

Borri, Alessandro / Minuz, Fernanda / Rocca, Lorenzo / Sola, Chiara (2014) *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.

Byrne, Brian (1998) *The foundation of literacy. The child's acquisition of the alphabetic principle*, Hove East Sussex, Psychology Press.

Campbell, Pat (2003) *Teaching reading to adults: A balanced approach*, Edmonton, Grass Roots Press.

Cardona, R. Giorgio (1985) "I percorsi della scrittura. Aspetti conoscitivi di uno strumento di comunicazione", *Biblioteche oggi* 3: 11-19.

Cardona, R. Giorgio (1987) "La cultura degli alfabeti". *Fare scuola* 6: 11-19.

Cardona, R. Giorgio (2006) *Introduzione all'etnolinguistica*, Novara, De Agostini Scuola-UTET.

Carrell, L. Patricia (1991) "Second language reading: Reading ability or language proficiency". *Applied Linguistics* 12: 159-179.

Chini, Marina (2005) *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.

Cisotto, Lerida (2011) *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson.

Dehaene, Stanislas (2007) *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.

Dixon, L. Quentin / Wu, Shuang (2014) "Home language and literacy practices among immigrant second-language learners". *Language Teaching* 47: 414-449.

Ellis, Rod (2003) *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Facchetti, Giulio (2007) *Antropologia della scrittura*, Milano, Arcipelago.

Fanini, Simona / Pelagaggi, Daniela / Scalisi, G. Teresa (2003) *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Roma, Carocci.

Ferreiro, Emilia (2003) *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Cortina.

Ferreiro, Emilia / Teberosky, Ana (1985) *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.

Fons Esteve, Montserrat (2004) *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barceló, Graó.

Freire, Paulo (1963) *Alfabetização e Conscientização*, Porto Alegre, Editora Emma.

Freire, Paulo / Macedo, Donaldo (1989) *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barceló, Paidós.

Gersten, Russell / Geva, Esther (2003) "Teaching reading to early language learners". *Educational Leadership* 60: 44-49.

Girelli, Claudio / Meneghello, Giovanni (2016) *Sillabe globali per leggere e scrivere*, Brescia, Editrice La Scuola.

Grabe, William (1989) "Literacy in a Second Language". *Annual Review of Applied Linguistics* 10: 145-162.

Hulstijn, H. Jan (1997) "Second Language Acquisition Research in the Laboratory: Possibilities and Limitations". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 131-143.

Jabonero, Mariano / Rivero, José (2009) *Alfabetización y educación básica de los jóvenes y adultos*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.

Leki, Ilona (2000) "Writing, Literacy, and Applied linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 99-115.

Lo Duca, G. Maria (2013) *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci editore.

Mace, Jane (1992) *Talking about literacy*, London, Routledge.

Marcato, Carla (2012) *Il plurilinguismo*, Roma-Bari, Laterza.

Marello, Carla (1996) *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.

Mastrantuono, Eliana (2010) "Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2". *Italiano LinguaDue* 1: 52-65.

Meneghello, Giovanni (2011) *Si parla per sillabe, si scrive per lettere*, Sommacampagna, Eurotipo.

Minuz, Fernanda (2005) *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.

Nitti, Paolo (2013) "I metodi di alfabetizzazione degli adulti stranieri." *Dirigere la Scuola* 10: 18-20.

Nitti, Paolo (2015a) "Strategie per la produzione scritta". *Scuola e Didattica* 2: 28-34.

Nitti, Paolo (2015b) "Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica". *Nuova Secondaria* 8: 24-28.

Nitti, Paolo (2016a) “Strategie per la comprensione scritta”. *Scuola e Didattica* 5: 28-34.

Nitti, Paolo (2016b) “Strategie per l’alfabetizzazione”. *Scuola e Didattica* 6: 32-39.

Nitti, Paolo (2017) “Insegnare italiano L2 ad apprendenti sinofoni”. *Scuola e Didattica* 3: 50-53.

Nitti, Paolo (2018a) “La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto”. In Coonan, M. Carmel / Bier, Ada / Ballarin, Elena (a c. di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*. Atti del IV Congresso Internazionale DILLE (2-4 febbraio 2017), Venezia, Cafoscarina: 199-215.

Nitti, Paolo (2018b) “La semantizzazione nei processi di acquisizione della lettoscrittura. Uno studio sull’ipotesi della *signifiance* di Gustave Guillaume”. *Studii de* ştiinţă şi *cultură* 4: 87-96.

Norris, M. John / Ortega, Lourdes (2000) “Effectiveness of L2 Instruction: A Resource Synthesis and Quantitative Meta-analysis”. *Language Learning* 50: 417-528.

Nurss, Joanne (1998) “The effects of mother tongue literacy on South African adults’ acquisition of English literacy”. *Adult Basic Education* 8: 111-119.

Nuzzo, Elena / Rastelli, Stefano (2011) *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell’apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.

Ong, J. Walter (2014) *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino.

Pallotti, Gabriele (2006) *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Porcelli, Gianfranco (1994) *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.

Rastelli, Stefano (2009) *Che cos’è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.

Rayner, Keith (1998) “Eye movements in reading and information processing: 20 years of research”. *Psychological Bulletin* 124: 371-422.

Scholes, J. Robert (1993) (a c. di) *Literacy and language analysis*, Hillsdale, Erlbaum.

Serragiotto, Graziano (2016) *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci.

Smith, Frank (1996) *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, Hillsdale, Erlbaum.

Srivastava, R. Nupoor (1989) “Literacy”. *Annual Review of Applied Linguistics* 10: 81-102.

Street, V. Brian (1984) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tarone, Elaine (2010) "Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population". *Language Teaching* 43: 75-83.

Verhoeven, T. Ludo (2002) "Sociocultural and cognitive constraints on literacy development". *Journal of Child Language* 29: 484-488.

Villalba Martínez, Félix / Hernández García, Maite (2000) "¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela* 48: 85-110.

Watt, C. William (1994) (a c. di) *Writing Systems and Cognition. Perspectives from Psychology, Physiology, Linguistics and Semantics*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer.

Adriana Arcuri

(Scuola di Italiano per Stranieri ItaStra / Università di Palermo)

Didattica della scrittura per giovani migranti e rifugiati. Note a margine di una sperimentazione

1. *Gli obiettivi di questo articolo*

Questo lavoro propone una riflessione sull'insegnamento / apprendimento della scrittura con giovani di madrelingua non italiana di basso livello di scolarità; contemporaneamente mira a delineare il profilo di questi giovani come apprendenti per trarne indicazioni su un'offerta didattica quanto più possibile adeguata alle peculiarità derivanti dalle esperienze linguistiche e non solo che li accomunano.

Le riflessioni che qui si propongono partono dalla sperimentazione di un modulo didattico sviluppato in "Studiare Migrando" piattaforma interattiva per supportare giovani, prevalentemente Minori stranieri non accompagnati (d'ora in avanti MSNA), nella preparazione all'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione[1], che al momento, a seguito di quanto emerso dai corsi sperimentali[2], è in fase di revisione.

Il modulo fa parte di un percorso di lingua per lo studio e dunque focalizza l'attenzione sulle capacità logiche e i processi cognitivi sottesi specificamente all'uso della lingua in situazioni di apprendimento che non sono richiesti invece dalla lingua per la comunicazione ordinaria.

In questa direzione il modulo conduce verso l'astrazione propria di qualsiasi attività di scrittura autonoma, guidando gli apprendenti nelle prime fasi del delicato passaggio dal "dire ciò che si sa" al "trasformare ciò che si sa" (Bereiter / Scardamalia 1995).

Nella fase pilota il modulo è stato incentrato su testi narrativi di carattere personale, il diario e la lettera informale (nella forma cartacea e di e-mail), a ciascuno dei quali è dedicato uno dei due segmenti del modulo di difficoltà crescente.

---

[1] Il progetto è nato dalla collaborazione tra la Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo e l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) con il supporto del Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF).

[2] Il modulo è stato testato in varie occasioni presso gli studenti di ItaStra, e la versione attuale della App deriva anche da modifiche operate a seguito di questi test. La sperimentazione cui facciamo riferimento tuttavia riguarda due corsi semi-intensivi incentrati su due unità riguardanti l'italiano come lingua per lo studio (*Scrittura; Scienze - l'alimentazione*). Il primo corso si è tenuto dal 20 giugno al 4 luglio 2018, con una cadenza di 5 volte a settimana. Ogni lezione aveva una durata di 3 ore. Il secondo corso si è tenuto dal 5 al 20 luglio 2018, con frequenza e durata analoghe. Gli studenti che hanno frequentato sono stati 35.

Questa scelta dipende sia dalla normativa che regola gli esami del primo ciclo nei Centri di istruzione per gli adulti (CPIA)[3], sia dal fatto che per favorire il processo di decentramento da sé è opportuno come è noto partire da esperienze e punti di vista personali, dai quali via via ci si deve allontanare per accedere a ragionamenti più astratti e generali.

Sviluppi successivi del lavoro potrebbero prevedere quindi di estendere la competenza di scrittura acquisita per parlare di sé ad un uso della scrittura progressivamente più legato a contenuti disciplinari, dunque al passaggio da testi prevalentemente narrativi a testi prevalentemente espositivi.

2. *Il mezzo*

Come si è detto, il modulo da cui trae spunto la nostra riflessione fa parte di una piattaforma interattiva, accessibile anche da dispositivi mobili, come tablet e smartphone. L'idea di base era quella di permettere l'accesso a tutti superando limitazioni tecniche ed economiche da una parte e di garantire un percorso di apprendimento quanto più possibile autonomo dall'altra. Inoltre il lavoro era finalizzato a consentire a quegli studenti che vivono in comunità periferiche, isolate e distanti dalle scuole, di svolgere a distanza almeno in parte il loro percorso di apprendimento, conteggiando le attività svolte usando la App nella quota di FAD prevista dalla normativa sui CPIA.

La sperimentazione ha in parte spinto a rivedere queste ipotesi: sotto il profilo tecnico, per via delle difficoltà di connessione che gli utenti hanno incontrato anche a causa della bassa qualità dei loro dispositivi, verso un prodotto di cui fruire quasi sempre *online*; sotto il profilo didattico, perché ha mostrato la necessità della mediazione di un docente.

La dimestichezza degli utenti con i mezzi in questione, segnatamente gli *smartphone*, e le modalità di fruizione delle informazioni tipiche di questo specifico ambiente comunicativo hanno comunque fornito importanti indicazioni sulle modalità didattiche da attuare per valorizzarne le potenzialità, di cui parleremo più avanti.

---

[3] Gli esami presso i CPIA sono normati dal DPR 263/12 "Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" e dalle relative Linee Guida di cui al Decreto 12 marzo 2015. Per l'anno scolastico 2017 – 18 sono stati regolati dalla Circolare Ministeriale 9 del 2017, "Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione degli adulti di primo livello - primo periodo didattico. Istruzioni a carattere transitorio, a.s. 2017/2018".

Il DPR citato e le linee guida normano tutti gli altri aspetti dei CPIA cui si fa riferimento in questo articolo.

3. *I destinatari*

Come si è detto, il modulo si rivolge a giovani che devono affrontare l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione. Questi giovani, MSNA o rifugiati, secondo la normativa italiana a partire dal sedicesimo anno di età frequentano i CPIA. Molto spesso si tratta di giovani neoarrivati, senza nessuna esperienza di scolarizzazione o che hanno frequentato per pochi anni la scuola nel paese di origine[4].

In molti casi sono persone di alfabetizzazione assai recente, che hanno appreso a leggere e scrivere per la prima volta in italiano e hanno dunque una limitata competenza della lingua scritta a fronte di una variegata e spesso ampia competenza orale[5].

Un'altra fascia potenziale di utenti è invece formata da giovani di madrelingua non italiana che frequentano le scuole secondarie di primo grado. In questo caso si tratta spesso, anche se non sempre, di migranti di seconda generazione che hanno svolto almeno in parte il proprio percorso scolastico in Italia ma che mantengono difficoltà specifiche collegate alla lingua per lo studio.

Ai fini del ragionamento che conduciamo, una differenza importante tra questi due gruppi di studenti è la maggiore confidenza che hanno i secondi rispetto ai primi con le modalità di lavoro e di comunicazione e con gli strumenti tipici della scuola.

In questo articolo ci concentreremo sulla prima fascia di destinatari, i giovani adulti, sia perché la sperimentazione cui ci riferiamo è nata per loro, sia perché si tratta di un *target* per certi versi 'estremo' che consente quindi di esplorare con maggiore efficacia e significatività la validità delle nostre ipotesi didattiche.

4. *Le ipotesi didattiche*

Le ipotesi didattiche che sostanziano le attività sono sperimentate largamente e con successo nei percorsi di apprendimento della scrittura in L1. Esse guidano l'apprendimento della scrittura attraverso l'analisi di modelli, la lettura finalizzata al riconoscimento delle caratteristiche testuali e linguistiche dei modelli stessi e la scrittura gradualmente più autonoma delle stesse forme di testo.

---

[4] Sul profilo di questi apprendenti e sulle peculiarità del loro approccio allo studio, si veda Amoruso / D'Agostino 2017.

[5] Dal 2006 ad oggi a ItaStra 2500 giovani migranti e rifugiati, molti dei quali analfabeti in lingua madre, sono stati destinatari di corsi di lingua e numerose altre attività artistiche, teatrali ecc. che hanno composto percorsi di inclusione complessi e assai articolati, come quello narrato nel volume *Odisseo arriving alone* (Amoruso *et al*. 2016). Attraverso la continua osmosi fra ricerca e didattica sono stati messi a punto modelli e materiali didattici tra cui quello oggetto di questa riflessione, ma anche *Ponti di Parole*, percorso multimediale di lingua italiana in tre volumi, e sono scaturiti testi che raccontano e riflettono su questi percorsi: D'Agostino (a c. di) 2018, 2017.

Esse sono spesso praticate anche in percorsi di L2 a studenti con livelli più avanzati di competenza sia in L2 che in L1. La padronanza della lingua scritta nella propria L1 consente infatti, nel percorso di apprendimento di una L2, allo studente di fare ricorso anche inconsapevolmente a conoscenze, strategie e modelli testuali trasversali alle lingue, e al docente di fare leva su di essi, condizione che invece non si riscontra nel caso degli studenti di cui ci occupiamo.

La scommessa, nel caso di studenti con poca esperienza di lingua scritta, consiste proprio nel riuscire a costruire competenze linguistiche e comunicative senza poter fare ricorso (o potendolo fare in misura assai limitata) a competenze testuali e a strategie di produzione testuale consolidate.

Tale approccio, per altro verso, si presta particolarmente bene a studenti che dispongono di poca lingua in quanto tutte le attività forniscono sia materiali linguistici che indicazioni strategiche, cosicché lo studente ha sempre qualcosa da scrivere e non è mai costretto a confrontarsi, senza sostegno, con la pagina (o la schermata) bianca.

Descriviamo di seguito sinteticamente le diverse fasi del percorso; metteremo poi per ciascuna di esse in evidenza le difficoltà connesse al profilo specifico degli studenti di cui stiamo parlando; esporremo infine le indicazioni che ne conseguono al fine di un utilizzo quanto più efficace possibile dello strumento o comunque di un approccio come quello scelto. (Tab. 1).

Tabella 1 – Descrizione del percorso dalla lettura alla scrittura (Studiare Migrando)

Fasi	Obiettivi didattici	Attività	Esempi di consegne
Analisi di modelli	Mettere a disposizione dello studente modelli di testi e repertori linguistici da usare in fase di produzione	Lettura di spiegazioni introduttive	Ora imparerai a scrivere un diario.
		Lettura e successiva analisi guidata di testi per rintracciare caratteristiche testuali, tipo di informazioni e aspetti linguistici	Guarda nella tabella le caratteristiche del diario di Naima. Devi solo leggere. Adesso trova tu nel diario di Naima le caratteristiche del diario.

Produzione guidata	Guidare lo studente a percorrere il processo di scrittura dalla progettazione alla revisione	Scrittura di testi analoghi a quelli esaminati	Adesso scrivi tu un diario come quello di Naima. Devi usare le cose che hai imparato fino a qui.
		Con progettazione data	Sai che cosa scrivere? Queste domande ti possono aiutare.
		Con revisione guidata	Rileggi il diario che hai scritto. Controlla se hai messo tutte le cose al posto giusto. Controlla se hai usato tutto correttamente. (Elenco di domande)
Produzione autonoma	Guidare lo studente a percorrere le fasi del processo di scrittura staccandosi progressivamente dai contenuti del modello	Scrittura di un testo con contenuti diversi dal modello	Scrivi il diario di quella volta che sei stato triste.
		Con progettazione guidata	Scrivi prima le idee e poi usa le idee per costruire il testo. Puoi scegliere le cose da dire nell'elenco che trovi sotto, oppure decidere da solo. Puoi usare tutte queste idee oppure solo alcune. (Elenco di idee)
		Con revisione guidata	v. sopra
		Scrittura di un testo con contenuti diversi dal modello con progettazione e revisione libere	Usa adesso tutte le cose che hai imparato. Scegli uno dei seguenti diari e scrivi il tuo diario. Ricordati che devi prima raccogliere le idee, dopo scrivere, e infine rileggere per controllare.

Per favorire l'acquisizione di una corretta strategia di produzione, il lavoro incorpora la strategia stessa, 'costringendo' lo studente a passare in modo esplicito attraverso tutte le fasi del processo di scrittura – progettazione, stesura e revisione – a ciascuna delle quali sono dedicate attività specifiche. In particolare, come si vede dalle consegne esemplificate nella tabella, il lavoro propone nella prima fase attività progressivamente più difficili, dalla progettazione completamente guidata ad una completamente libera, mantenendo comunque sempre trasparente allo studente il collegamento col testo di partenza, da usare come modello testuale e repertorio linguistico[6].

Nella seconda fase, oltre a condurre lo studente a passare alla stesura dalle progettazioni rispettivamente guidata e libera di cui si è detto, si richiedono esercizi di completamento di testi[7].

Anche la fase della revisione è lasciata progressivamente all'autonomia dello studente, partendo da domande molto strutturate che gli impongono di controllare tutti gli aspetti del testo che ha prodotto (testuale, lessicale, morfologico ecc.) fino alla semplice consegna di rivedere il testo.

Inoltre in numerosi passaggi tale strategia viene esplicitata allo studente in modo da sollecitare la consapevolezza di essa[8].

Questa impostazione del lavoro ha richiesto una cura particolare delle consegne, sia sul piano della comprensibilità sia su quello dell'efficacia procedurale. Come si vede nella tabella, infatti, ogni consegna è uno *step* della procedura suggerita allo studente.

4.1. *Profili degli apprendenti*

Le difficoltà che gli studenti hanno incontrato nell'utilizzare questo percorso ci danno informazioni utili sulle modalità di approccio all'apprendimento di studenti poco scolarizzati e con poca consuetudine con la scrittura, salvo che nella forma specifica e limitata di scrittura di messaggi e altre forme telematiche.

Un primo tipo di difficoltà deriva più che dalla scarsa dimestichezza degli studenti con i testi stessi, dalla distanza dall'idea di testo. La spiegazione sul diario, ad esempio, recitava in una prima stesura "il diario è un testo dove una persona scrive

[6] Cfr. Arcuri 2014.

[7] Queste attività sono contenute nella seconda lezione del modulo, quella sulla lettera. Nella Tab. 1 non compaiono perché si è preferito mostrare nella sua sequenzialità un intero percorso. Anche il percorso sulla lettera comunque risponde alla stessa logica, ma propone attività leggermente più complesse.

[8] Per una riflessione sulle strategie "incorporate" nei compiti e sulla necessità di renderle trasparenti agli studenti affinché possano utilizzarle in autonomia e trasferirle ad altri compiti, si veda Mariani 1996.

quello che vuole…", ma è stato necessario sostituirla con "il diario è un quaderno dove una persona scrive quello che vuole…"

Ancora, molto difficile è risultato analizzare il testo, cioè passare dalla comprensione del contenuto alla identificazione della struttura del testo stesso. Prendiamo il frammento del diario di Naima, il primo dei testi proposti: "Caro diario, oggi ho rivisto un ragazzo che non vedevo da molto tempo": se risulta relativamente semplice per gli studenti rispondere (oralmente) alla domanda: chi ha incontrato oggi Naima? assai più difficile risulta identificare in questa frase la funzione del 'raccontare' come funzione tipica del diario.

Un secondo tipo di difficoltà riguarda invece le strategie di studio.

L'*incipit* del diario 'Caro diario', suggeriva ad esempio che 'diario' fosse una persona, denunciando la mancanza di una strategia di utilizzo degli indizi ortografici (non veniva considerato l'uso della minuscola) e la scarsa abitudine a mettere insieme le diverse parti del lavoro. L'esempio di diario infatti viene proposto dopo la spiegazione fornita allo studente sul testo diario, ma le due informazioni spesso non venivano utilizzate in connessione fra loro.

Questo errore mostra tuttavia il ricorso, sia pure irriflesso, ad una competenza testuale: 'caro' è l'*incipit* di una lettera.

Per quanto riguarda invece il versante del percorso dedicato alla produzione, si può dire che la possibilità di essere guidati nella progettazione e di utilizzare il modello sia stata colta dagli studenti e abbia permesso loro di scrivere meglio e di più di quanto avrebbero fatto senza il modello. Questa osservazione è confermata anche dalle interviste da noi condotte a margine dell'esperienza.

Figura 1 – Esempio di reimpiego del modello proposto per la scrittura di un diario

Testo Modello

- 4 ottobre 2017
- Caro diario,
- sono molto emozionata. Oggi ho rivisto un ragazzo del mio paese che non vedevo da tanti anni. Questo ragazzo si chiama Alam. Quando ero in Bangladesh abitavamo vicini e giocavamo insieme.
- Alcune volte io andavo a casa sua o lui veniva a casa mia, anche le nostre madri si conoscevano.

Testo prodotto nella app

- Caro diario,
- Sono molto emozionata. Dopo molti anni oggi ho rivisto una ragazza del mio paese che non vedevo da molti anni. Questa ragazza si chiama Fatima. Quando ero in Marocco andavamo nella stessa scuola.
- Alcune volte io andavo a casa sua o lei veniva a casa mia, facevamo gli compiti insieme.
- Anche le nostre madri si conoscevano

Un terzo tipo di difficoltà riguardava infine la specificità del mezzo usato. Gli studenti hanno infatti applicato modalità di interazione abitualmente usate sullo smartphone, vale a dire hanno proceduto intuitivamente, senza soffermarsi sulle consegne. Per questo hanno svolto facilmente esercizi che richiedevano operazioni come trascinare parole o scegliere una risposta da un menu a tendina, mentre spesso non hanno saputo svolgere gli esercizi che richiedevano solo di leggere per poi utilizzare le informazioni o gli esempi ricavati dalla lettura.

In realtà è ipotizzabile che questo tipo di approccio, oltre a essere veicolato dal mezzo, sia particolarmente confacente agli studenti con uno stile di apprendimento globale, mentre chi ha uno stile più analitico è probabilmente in grado di utilizzare meglio le consegne. Dalla nostra osservazione tuttavia sembra di poter concludere che le modalità di utilizzo tipiche delle App prevalgano su altri comportamenti. Inoltre poiché lo stile di apprendimento deriva anche dalle modalità di socializzazione all'apprendimento (Mariani 2006) andrebbe verificato se le categorie relative agli stili che, sia pure in modo orientativo, servono a descrivere le modalità di studio per le persone scolarizzate, siano ugualmente utili per descrivere quelle di chi non è passato attraverso la scuola.

Analogamente va considerato, come detto sopra, che anche alcune delle difficoltà di cui abbiamo parlato sono da rintracciare nel fatto che le attività richieste sono tipiche dell'interazione scolastica e non appartengono quindi all'esperienza di chi ha frequentato poco la scuola.

Non si tratta in realtà soltanto di abitudine, ma di una vera e propria competenza linguistica che si acquisisce in classe, soprattutto nei casi in cui i docenti riconoscano questo aspetto e se ne facciano mediatori presso i propri alunni. Come spiegano Beacco *et al*. (2016: 36)

> In classe, si producono molti e diversi tipi di genere: la spiegazione dell'insegnante, l'esposizione affidata ad uno o più allievi, la discussione / il dibattito guidato dal docente, la discussione tra gli studenti nello svolgere attività pratiche, la lettura del libro di testo da parte degli allievi, ecc. In queste attività, la lingua non è oggetto di studio prioritario. Ma è attraverso queste diverse produzioni verbali che lo studente acquisisce le conoscenze e impara, nello stesso tempo, a padroneggiare nuovi generi di natura scientifica che non vengono utilizzati nella comunicazione quotidiana.

4.2. *Indicazioni per una didattica della scrittura a misura di migrante*

Le riflessioni condotte fin qui ci forniscono indicazioni per aumentare l'efficacia del modulo, ma valgono *mutatis mutandis* per gli altri moduli della App, e delle

modalità di fruizione[9].

La scommessa più importante è quella di adattare il lavoro alle esigenze che abbiamo delineato senza tuttavia snaturarlo. 'Inseguire' infatti la necessità di concretezza emersa nel comportamento degli studenti rischia di interrompere i processi induttivi e di metacognizione fondamentali per sostenere l'apprendimento della scrittura, di cui rappresentano ad un tempo aspetti costitutivi.

Per vincere questa scommessa è necessario prevedere la mediazione di un docente che svolga compiti precisi in relazione alle attività del modulo, come cercheremo di spiegare nella tabella che segue (cfr. Tab. 2). Anche nel progetto iniziale d'altra parte era previsto che i materiali didattici supportassero lo studente nella preparazione agli esami, ma non costituissero un corso completo né del tutto autonomo.

Tabella – 2 Possibili sviluppi del modulo e sua utilizzazione da parte dei docenti

Difficoltà dello studente	Modifiche al materiale	Ruolo del docente
Identificare concetti astratti (come 'testo')	Inserire nelle consegne più riferimenti concreti possibile	Guidare il processo di astrazione con esercizi e spiegazioni che partano e arrivino alle consegne proposte nella App (ad esempio esercizi di generalizzazione, classificazione ecc.)
Rintracciare la funzione delle informazioni	Aumentare il numero di esempi per ciascuna funzione con esercizi ad hoc	Svolgere insieme allo studente esercizi dello stesso tipo
Leggere consegne lunghe e articolate	Rendere le consegne più brevi e incisive, affidandosi in parte all'intuizione e alla pratica degli studenti con le modalità delle App (ad esempio: 'scegli' invece che 'scegli un'alternativa per ciascuna domanda') Richiedere l'esecuzione di qualche azione (riempimento, risposte ecc.) anche su testi proposti in sola lettura	Riflettere sulle consegne come strumenti di lavoro Istituire routine nello svolgimento delle attività e farle riconoscere allo studente Svolgere insieme allo studente esercizi in cui le consegne siano l'oggetto del lavoro (ad esempio: 'leggi questa consegna e sottolinea le operazioni che ti richiede')

[9] Tralasciamo in questa sede osservazioni relative al tipo di piattaforma scelta ed altri aspetti tecnici. Ci limitiamo a osservare che le attività da svolgere *online* devono essere ridotte al minimo, per agevolare gli studenti che hanno dispositivi a volte obsoleti e poco funzionanti o le comunità che non dispongono di connessione alla rete.

Adottare strategie di studio	Rendere graficamente evidenti le strategie incorporate nelle attività (ad esempio contraddistinguere con lo stesso colore le attività di progettazione; inserire frecce o altri accorgimenti grafici per rendere evidente la sequenzialità delle attività)	Far riconoscere le connessioni fra i diversi step Adottare procedimenti analoghi nelle altre attività
Riflettere sulle proprie competenze	Inserire attività che facciano emergere le competenze testuali di cui gli studenti dispongono e le eventuali 'misconoscenze'	Guidare brain storming introduttivi alle attività, per far sì che gli studenti riconoscano ciò che già sanno rispetto a quello che stanno studiando

Nell'ipotesi di comunità isolate è prevedibile un'altra figura professionale opportunamente formata, che consentirebbe la fruizione corretta della App, ma non potrebbe sostituire del tutto un docente. D'altra parte per sostenere gli esami tutti gli studenti devono passare attraverso i CPIA: l'*optimum* per garantire l'efficacia della App sarebbe quindi un raccordo fra le due figure.

L'efficacia del modulo aumenterebbe molto se le attività delle classi fossero coerenti col modello proposto nel modulo stesso; in questo caso il materiale didattico offrirebbe, come talvolta accade, un'occasione indiretta di formazione dei docenti.

A prescindere da come ciascun docente decida di utilizzare un percorso di questo tipo (ad inizio del lavoro, sotto forma di attività di consolidamento di quanto fatto in classe, in parallelo ad attività dello stesso tipo svolte in classe su altri testi), è infatti necessario che egli ne guidi la fruizione, in funzione di due obiettivi prioritari: insegnare allo studente a usare le consegne come strumenti di lavoro e riconoscere le procedure adottate in modo da appropriarsene per riutilizzarle. Si può pensare che dopo una prima fase di lavoro guidato in questa direzione gli studenti diventino più autonomi non solo nella produzione scritta ma nell'uso degli stessi materiali.

Un altro aspetto rilevante dell'intervento del docente riguarda la correzione degli elaborati, che svolge una funzione importantissima, non certamente in ottica valutativa, ma bensì formativa.

Per ottenere questo effetto è necessario applicare in modo particolarmente meticoloso le procedure di correzione consigliabili per tutti i tipi di apprendenti, vale a dire operare una correzione non invasiva e che sia utilizzabile dallo studente. Ciò significa intervenire solo su errori che lo studente può governare: nel caso di

contenuti linguistici troppo lontani dalla sua competenza linguistica conviene infatti soltanto suggerire la soluzione. Se invece lo studente è in grado di intervenire si può di volta in volta decidere se limitarsi a segnalare l'errore o proporre delle alternative di correzione fra cui scegliere. In ogni modo bisogna adeguare la soglia di accettabilità al livello dello studente, per questo nei casi di studenti più deboli può essere utile accettare anche produzioni appena plausibili, purché soddisfino il requisito della comprensibilità.

Per favorire la consapevolezza delle procedure di cui varie volte abbiamo parlato vale la pena che la correzione sia fatta una volta per ogni livello (testuale, lessicale, morfosintattico, ortografico) in modo da operare in modo analogo alle procedure di revisione richieste allo studente nella App.

La correzione così fatta, inoltre, evita di 'deturpare' il testo dello studente e salvaguarda quindi la sua dignità. Per questa ragione è utile che un errore che si ripete sia segnalato una sola volta.

Si deve inoltre lavorare sempre su un errore alla volta per livello e richiedere comunque la riscrittura ad ogni passaggio, dell'intero testo se è breve, dell'intero paragrafo se il testo è lungo.

5. *Conclusioni*

La sperimentazione della App "Studiare Migrando" ci ha permesso di riflettere su possibili modalità per sostenere i migranti attraverso uno strumento di apprendimento che risponda alle loro esigenze specifiche, e fornire materiali didattici ai docenti dei CPIA che si confrontano con realtà molto complesse, spesso senza una formazione adeguata.

Contemporaneamente ci siamo confrontati con un profilo di studente che non è passato attraverso l'esperienza della scuola e che ancora non conosciamo abbastanza. Delineare bene il profilo di questi apprendenti significa probabilmente imparare a decentrarci rispetto alle nostre conoscenze e convinzioni radicate, e considerare nuovi punti di vista sull'apprendimento istituzionale e sulle modalità di socializzazione che in esso si strutturano.

Questa necessità di cambiamento di punto di vista è spiegata bene da Mariani (2006: 5):

> [...] ciò che accade in classe, il comportamento visibile di insegnanti e studenti, è il risultato di una struttura di aspettative, atteggiamenti, valori e convinzioni che di solito vengono dati per scontati: convinzioni su come insegnare e imparare, atteggiamenti verso un *input* visivo piuttosto che uditivo, *routines* accettate per elaborare le informazioni in modi globali piuttosto che analitici, schemi comunicativi, e così via. Sono cose di cui di solito non

> siamo coscienti … finché qualcosa ci costringe a fermarci e pensare: per esempio, l'arrivo in classe di uno studente di un retroterra etnico diverso. Il modo di pensare di questo studente può improvvisamente cominciare a sembrarci "strano" e ci fa capire che le nostre lenti interpretative non sono più adatte: abbiamo bisogno di un altro paio di occhiali.

Bibliografia

Amoruso, Marcello / Cipolla, Nicola / Piraneo, Chiara / Salvato, Valentina (2016) *Odisseo arriving alone,* Palermo, Unipa Press

Amoruso, Marcello / D'agostino Mari (2017) "Teenage and adult migrants with low and very low education level. Learners profile and proficiency assessment tools" (Council of Europe Symposium). In Beacco, Jean-Claude / Krumm, Hans-Jürgen / Little, David / Thalgott, Philia (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, Berlin, De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe: 347-352.

Arcuri, Adriana (2014) "Un'idea di didattica della lingua: Per un approccio integrato L1, L2, LS". In Arcuri, Adriana / Mocciaro, Egle (a c. di), *Verso una didattica linguistica riflessiva*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri: 6-87.

Beacco, Jean-Claude / Fleming Mike / Goullier, Francis / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut (2015) "Les dimensions linguistiques de toutes les matieres scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants". Trad.it. (2016) Lugarini, Edoardo "Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti". *Italiano LinguaDue* 8/2: 5-195 <http://www.italianolinguadue.unimi.it> [visitato il 30 ottobre 2018].

Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1995) *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.

D'agostino, Mari (2017) "L'Italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati". *Testi e linguaggi* (numero monografico *L'Italiano migrante*, a c. di Sergio Lubello): 141-156.

D'agostino Mari (a c. di), (2018) *La forza delle lingue, nelle migrazioni e nella inclusione,* Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri.

Itastra – Gruppo di lavoro "Adulti a bassa e media scolarità" (2016) *Ponti di Parole. Livello alfa,* Palermo, Palermo University Press <http://www.pontidiparole.com> [visitato il 29 ottobre 2018].

Mariani, Luciano (1996) "Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua". *Lingua e nuova didattica*, 25, numero speciale, settembre <https://www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html> [visitato il 29 ottobre 2018].

Mariani, Luciano (2006) "Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia". *Lingua e Nuova Didattica* 35/5: 90-99 <http://www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.htm> [visitato il 29 ottobre 2018].

Anna Kucharska

(Università Cattolica di Lublino Giovanni Paolo II)

Mezzi retorici in testi argomentativi scritti da apprendenti di italiano LS

1. *Introduzione*

Diverse attività di scrittura sono comunemente sfruttate durante i corsi di apprendimento della lingua straniera. Il presente contributo si focalizza sul testo argomentativo, e più precisamente su un suo genere, il tema. A dispetto del parere di Beacco (2007: 238) che si oppone all'uso del 'tema' (fr. *dissertation*) nella pratica della competenza di scrittura, in quanto forma artificiale, non utilizzata nella vita quotidiana, siamo propensi a condividere l'opinione di Della Casa (1994: 432) secondo cui la pratica argomentativa è utile come esercizio delle capacità cognitive e di ragionamento, nonché come attività che fa esercitare la forza persuasiva, ritenuta molto utile nel mondo contemporaneo.

I testi argomentativi non creano un insieme omogeneo, viste le forme che assumono nei diversi contesti e da cui dipendono i loro obiettivi. A discapito di tutte le differenze, il testo argomentativo (il tema) è facilmente riconoscibile e costituisce un'attività molto praticata nei corsi di lingua straniera.

2. *La retorica*

Passando a un'analisi più dettagliata dei testi argomentativi è imprescindibile evocare le loro origini che risalgono all'antichità, quando la retorica godé di prestigio in quanto *ars bene dicendi* (arte di parlare bene) per persuadere il pubblico durante assemblee popolari che si riunivano per discutere gli affari delle *polis*. Visto il ruolo importante della retorica nello spazio pubblico i retori antichi intrapresero diversi tentativi di teorizzare regole e tecniche oratorie.

Nelle epoche seguenti la retorica fu ridotta allo stile, alle figure, ai tropi che svolgevano solo il loro ruolo ornamentale. La rinascita dell'interesse per la retorica avviene negli anni 60 del '900 con la pubblicazione de "La nuova retorica" (Perelman / Olbrechts-Tyteca 1970) e continua attraverso diverse prospettive per le cui analisi rinviamo alla ricca bibliografia dell'argomento ivi discusso (cfr. Amossy 2014; Anscombre / Ducrot 1983; Breton 1996; Toulmin 2003).

Le analisi che intraprendiamo nel prosieguo del presente articolo si svolgono sul versante discorsivo e approfondiscono tre elementi dell'argomentazione, l'*e-*

thos, il *pathos* e il *logos,* che si completano a vicenda e contribuiscono alla redazione del testo argomentativo.

2.1. *Il logos*

Il *logos* costituisce il ragionamento composto da argomenti validi. Ogni atto di argomentazione implica un problema, indicato di solito all'inizio. Il locutore pone una domanda relativa ad un fatto (avvenimento, oggetto, idea, fenomeno) che verte su rapporti tra quel fatto e concetti che sono in rapporto ad esso o in opposizione (Werlich 1976: 106). La pratica argomentativa comunemente applicata prevede la presentazione di tutti gli argomenti, sia quelli a favore della tesi che quelli ad essa contrari, per rinforzare la forza persuasiva dell'atto, che consiste nell'anticipazione delle opinioni degli avversari e nella dimostrazione della loro falsità.

Le due grandi tecniche argomentative che Perelman e Olbrechts-Tyteca individuano sono:

1. tecniche di associazione (avvicinamento di elementi), a loro volta suddivise in:

- rapporti quasi-logici;
- rapporti basati sulla struttura della realtà;
- rapporti che fondano la struttura della realtà.

I rapporti quasi-logici consistono nel collegamento di elementi tra di loro in base a princìpi che vengono presentati come se fossero di tipo logico. È un ragionamento che crea l'impressione di obiettività e di infallibilità del rapporto tra le premesse e la tesi sostenuta; l'effetto è creato mediante l'applicazione delle leggi utilizzate frequentemente nelle scienze. Di conseguenza si adottano i principi della similitudine o dell'identità (per es. la definizione), le leggi della reciprocità o della transitività, le regole della giustizia, e si stabiliscono rapporti comparativi o rapporti tra una parte e la totalità.

L'argomentazione basata sulla struttura della realtà è presente quando si cerca di giustificare una tesi mettendola in relazione con certe opinioni sulla realtà comunemente affermate perché considerate come verificate e dunque corrette. Il parlante può associare diversi elementi distesi nel tempo mediante rapporti di successione (il nesso causale o l'argomento pragmatico[1]) oppure rapporti di coesistenza (argomento di autorità, rapporti tra il gruppo e i suoi membri, legame tra l'atto e il suo autore, legami simbolici, l'atto e l'essenza).

[1] L'argomento pragmatico mira a valutare un atto in funzione delle sue conseguenze.

L'argomentazione che fonda la struttura della realtà tende a collegare degli elementi in modo tale che contribuiscano a creare un nuovo aspetto della realtà. Per ottenere il suo scopo il soggetto argomentante può citare un esempio, proporre un modello, un'illustrazione che per mezzo di ragionamento induttivo conducono alla generalizzazione. Dispone anche di un'altra tecnica, l'analogia, che rende uguale due fatti di struttura totalmente diversa, come nel caso della metafora intesa come analogia condensata.

2. Tecniche di dissociazione (allontanamento o rottura di legami tra elementi).

Con l'argomentazione per dissociazione ci si distanzia da un'opinione comunemente accettata come fatto reale. Il soggetto argomentante ricorre a questo tipo di argomentazione quando un vecchio concetto smette di dare un'immagine adeguata degli elementi a cui si riferisce.

2.2. *L'ethos*

L'*ethos* verte sul personaggio dell'oratore. Nell'antichità gli autori di tratti teoretici sulla retorica si pronunciavano sulla formazione e sulla personalità di coloro che tramite i loro discorsi avevano impatto sui locutori. L'onestà, alte qualità morali, la stima di cui godeva l'oratore contribuivano al suo successo di convincere il pubblico, che era più disposto a seguire il modello dei valori etici rappresentato dall'oratore che non ad essere influenzato dal contenuto del suo discorso. Barthes, seguito da Ducrot e sulla scia dell'analisi di discorso di Maingueneau (2014) ritengono che l'oratore costruisca la sua immagine tramite il discorso, le espressioni ivi adoperate, il tono, nonché gli argomenti utilizzati. Tuttavia, la società dispone del potere di assegnare i ruoli e le caratteristiche prefissate ai suoi membri che almeno parzialmente sono costretti ad adattarvisi (Goffman 1956: 16-18), dunque volente o nolente il locutore si inserisce nell'immagine ormai esistente, può solo modificarla entro certi limiti. Messo davanti alla possibilità ristretta della presentazione di se stesso, l'oratore è libero di scegliere la forma grazie a cui si esprime, ovvero la prima persona del singolare 'io', la prima persona del plurale 'noi' tramite la quale fornisce prova di far parte del gruppo di interlocutori e in tal modo acquisisce la loro approvazione, oppure si nasconde dietro le espressioni impersonali (Amossy 2010: 103-208).

2.3. *Il pathos*

Il *pathos* riguarda le emozioni che l'oratore suscita nel pubblico per farlo aderire alle opinioni da lui presentate. Gli specialisti contemporanei considerano le figure retoriche il mezzo idoneo a suscitare emozioni (Amossy, 2014: 227-245).

Ci sono diversi modi per introdurre emozioni nel discorso. Amossy presenta la classificazione in cui l'emozione può essere formulata e giustificata esplicitamente in rapporto con una topica, intesa come forma vuota, stereotipata, comune a diverse argomentazioni (Barthes 1970: 172-223) oppure può essere formulata esplicitamente ma non giustificata esplicitamente la cui interpretazione spetta al lettore. Le emozioni non formulate possono essere giustificate esplicitamente in rapporto con una topica o non giustificate, bensì basate su una topica (Amossy 2014: 226).

3. *Risultati della ricerca*

Gli studenti del primo ciclo di italianistica[2] sono stati invitati a elaborare dei testi sul tema della presenza dei musulmani in Europa, vista come un vantaggio o al contrario come una minaccia. Nonostante la mancata precisazione del genere ci si aspettavano testi argomentativi, vista l'incompatibilità dei due concetti messi a confronto. La scelta del tema è stata motivata dalla sua attualità e dalle controversie che suscita, con l'obiettivo di incentivare gli studenti a impegnarsi personalmente. I risultati qui presentati costituiscono un frammento di una ricerca più vasta che riguarda l'impatto del tema e del coinvolgimento personale sui mezzi retorici e linguistici adoperati nell'espressione scritta in italiano lingua straniera. L'obiettivo di questo contributo verte sui tipi di tecniche argomentative utilizzate, spontaneamente e intuitivamente; nonché sulla creazione dell'*ethos* e del *pathos* senza alcuna nozione in materia di analisi retorica. Supponevamo comunque che l'esperienza personale avrebbe permesso agli studenti di notare alcune strategie argomentative diffuse in discorsi politici o giornalistici.

3.1. *Il logos*

La lettura attenta delle 34 composizioni ci ha portato ad alcune conclusioni circa l'acquisizione di elementi dell'abilità argomentativa da parte degli studenti. Abbiamo contato le occorrenze di strategie riscontrate senza valutarne la forza argomentativa e senza giudicarne il contenuto. Nell'analisi dei risultati si è partiti dalla premessa che la strategia argomentativa di incompatibilità fosse stata imposta dal tema della composizione, dunque escludendola dalle ricerche ulteriori.

Una volta identificati gli argomenti relativi alla realtà e alla preferibilità, si è proceduto alla loro classificazione in strategie argomentative associative e dissociative, come descritto sopra. La Tab. 1 che segue presenta in sintesi i dati emersi dai conteggi.

[2] 34 studenti di italianistica (II e III anno) presso l'Università di Varsavia che rappresentano il livello B1/B2 QCER di italiano LS.

Tabella 1 – Tipi di argomenti riscontrati nelle composizioni analizzate

			Argomenti relativi alla realtà	Argomenti relativi alla preferibilità	Totale
Argomenti quasi-logici	definizione		25	11	36
	di reciprocità		2	1	3
	di giustizia			1	1
	l'inclusione della parte nel tutto/ la divisione del tutto nelle sue parti		2		2
	di paragone		4	12	16
Argomenti basati sulla struttura della realtà	di successione	nesso causale	29	11	40
		argomento pragmatico	34	25	59
	di coesistenza	azione reciproca fra l'atto e la persona	1	3	4
		di autorità	9	4	13
		il gruppo e i sui membri	2		2
		l'atto e l'essenza		7	7
		simbolico		1	1
I legami sui quali si fonda la struttura reale	l'illustrazione		16	2	18
	l'esempio		1		1
	il modello				
	l'analogia		3		3
Argomenti di dissociazione			19	2	21
Totale			147	80	227

Analizzati i risultati, si evince che la maggior parte degli studenti si appoggia su argomenti basati sulla struttura della realtà di successione. Nell'argomentazione basata sul nesso causale viene citato un fenomeno della cui presenza si cercano

delle cause, visto che si presume che tutti gli atti umani siano ragionevoli. Di conseguenza possiamo osservare in che modo gli studenti, mirando a spiegare la presente situazione, sfruttano dei dati reali per sostenere le loro tesi. S_1[3] constata che:

(1) I rifugiati vanno in Europa (problema/situazione/fenomeno) per scappare dai loro paesi dove ci sono condizioni cattivi della vita a causa della dittatura e delle guerre (cause)[4].

Argomenti pragmatici sfruttano anche i rapporti causali, ma indirizzati dal fenomeno alle sue conseguenze sia comunemente approvate sia stabilite apposta dall'autore per degli obiettivi del discorso. Gli studenti sono disposti ad utilizzarli e li applicano in diversi modi. Un esempio è visibile in (2):

(2) S7: [...] metà dell'Europa ha difficoltà legate al livello di disoccupazione. Temo che l'arrivo di tanti emigrati (fenomeno 1) possa solamente aggravare questa situazione già difficile (conseguenza 1a). D'altra parte accettare l'arrivo dei musulmani (fenomeno 1) potrebbe capovolgere la pessima situazione per quanto riguarda scarso tasso di natalità (conseguenza 1b). Nella cultura islamica di solito si ha molti bambini, l'arrivo dei quali influirebbe positivamente il quadro economico della società europea invecchiante (riformulazione della conseguenza 1b).

S8 utilizza un argomento pragmatico ironico secondo cui presenta una conseguenza apparentemente positiva ma in fondo poco etica. Infine la conseguenza citata confuta la tesi per cui sostenimento è citata:

(3) [...] i musulmani costituiscono un vantaggio per l'Europa (fenomeno1). Quale sarebbe? Forse i musulmani possono essere la parte della società che possa lavorare per pochi soldi (conseguenza 1).

Giova ancora menzionare un'altra tecnica argomentativa basata sulla struttura della realtà, ovvero l'argomento di autorità. È una strategia di un forte impatto persuasivo specialmente quando un parere citato è stato pronunciato dal personaggio o dall'istituzione stimati da entrambi gli interlocutori, come vediamo nell'esempio (4) di S2:

[3] La S seguita da una cifra si riferisce ad un particolare studente, autore della composizione.

[4] Tutte le citazioni delle produzioni degli studenti sono riportate nella versione originale, senza modifiche o correzioni.

(4) Anche la chiesa dice di dare una mano a queste persone, perché hanno bisogno di noi e del nostro aiuto.

o in (5), prodotto da S10:

(5) Papa Francesco ha definito l'Europa 'stanca e invecchiata', ha detto: "L'Europa da una madre è diventata una nonna. Secondo lui, emigranti sono un vantaggio ed una speranza di rinnovamento di questo continente [...]

Al terzo posto, con 36 occorrenze, figura una strategia di definizione che ha il primato tra argomenti quasi-logici. La tecnica in questione consiste nell'identificazione di esseri, di eventi o di concetti che non è arbitraria né evidente, dunque permette l'argomentazione. Le definizioni argomentative non possono essere fondate su rapporti nozionali evidenti, il che suggerirebbe la chiarezza di termini messi a confronto. In (6), l'autrice S24, con le parole:

(6) L'immigrazione (definiendum 1) vuol dire anche 'lo spazio' dedicato a loro (definiens 1a), e con questo, il permesso delle moschee (definiens 1b/definiendum 2)– le centrali dell'odio verso i cristiani (definiens2)

propone le sue definizioni prescrittive (Naess 1966: 44-46) collegando *definiens* e *definiendum* creati secondo le sue interpretazioni soggettive. S30, elaborando la sua definizione di immigrazione, tende a evidenziare l'identità parziale degli elementi (7):

(7) La maggior parte d'immigrazione è una popolazione dell'Africa, allora quasi tutti sono i musulmani.

Le definizioni che spiegano valori o fenomeni astratti sono portatori mascherati delle opinioni soggettive in quanto si basano sul contesto, come nel caso di S32 che definisce un problema nel modo seguente (8):

(8) è nato un problema, cioè l'afflusso dei musulmani.

Gli studenti approfittano volentieri dell'argomentazione appoggiata sulla dissociazione. Questa tecnica della rottura di legami consiste nel confutare un rapporto comunemente ammesso fra due elementi che devono essere separati in quanto indipendenti. Si applica questa strategia quando nasce l'incompatibilità e l'unica soluzione per risolverla sta nella separazione di elementi che impediscono l'accordo.

Evidentemente, S15 esclude i rappresentanti dei vari movimenti terroristici dal gruppo di profughi musulmani, il che gli permette di creare un'immagine positiva del flusso migratorio. La tecnica sopra citata la osserviamo nel seguente frammento (9):

(9) A questo punto è meglio che si faccia una distinzione chiara tra i profughi veri e propri e i rappresentanti dei vari movimenti terroristici travestiti da profughi. I musulmani che scappano dalla povertà e dalle guerre per ricominciare la vita tranquilla di prima in un altro paese possono aggiungere qualcosa di nuovo alla diversità culturale del continente europeo [...]

Fra gli argomenti quasi-logici spiccano quelli di paragone relativi alla preferibilità, che si appoggiano su criteri e valori soggettivi difficilmente verificabili. Vediamo un esempio in (10), prodotto da S14:

(10) [...] i musulmani vogliono espandersi, non sono così tolleranti come i cristiani o gli atei.

Gli studenti utilizzano spesso l'illustrazione come argomentazione che fonda la struttura della realtà. La tecnica, che consiste nel sostenere la tesi con fatti e avvenimenti ripresi direttamente dalla realtà e dalle conoscenze condivise con lettori, fornisce veridicità agli argomenti esposti, come è osservabile nel frammento (11) tratto dalla produzione di S14:

(11) Inoltre, possiamo vedere che cosa succede in Germania, in Francia, in Gran Bretagna, in Svezia. I musulmani non vogliono assimilarsi, imparare la lingua del paese in cui vivono o conoscere la sua cultura.

L'efficacia di questa tecnica cresce quando il mittente si riunisce con i suoi locutori riferendosi all'esperienza comune. È il caso di un frammento di S19, riprodotto in (12):

(12) Tutti siamo stati i testimoni degli attentati con le bombe nei paesi europei.

Gli studenti ricorrono anche agli argomenti di analogia in quanto ingegnosi, plausibili e poco sottoponibili alla negazione. Tra questi citiamo la metafora di S10: „il diluvio di emigranti" e „figli della globalizzazione" nonché „il cavallo di Troia" utilizzato da S24, tutte espressioni riguardanti i musulmani. Alcune persone associano l'atto all'essenza, ovvero il fondamento spirituale che incita l'attività e costatano come S4 in (13):

(13) Ci piace chiamarci 'i cristiani' ma non ricordiamo che il fondamento della nostra religione è l'amore e la compassione.

La stessa persona scrive poi (14):

(14) I cristiani, i musulmani, gli ateisti – tutti siamo uguali. Ciascuno merita la comprensione e l'aiuto [...]

utilizzando l'argomento quasi-logico della giustizia. S11 fa uso di una strategia molto efficace di legame di azione reciproca di atto e persona in cui i lettori sono giudicati a seconda delle loro attitudini, in (15):

(15) Questa situazione si tratta soprattutto delle famiglie con i bambini piccoli che sono completamente innocenti e sarebbe insensibile e disumano gli rifiutare l'aiuto e l'appoggio.

L'argomento interessante nel presente contesto, cioè quello della reciprocità, è adoperato da S12 che costata, in (16):

(16) Quando le persone sono pronte ad accettare qualcosa di diverso, loro possono ottenere molto.

3.2. *L'ethos*

Nella maggior parte delle composizioni sono presenti brani scritti alla prima persona singolare o plurale, con molti capoversi impersonali. L'utilizzo della prima persona del singolare si manifesta più spesso nelle forme verbali 'penso che', 'ritengo che', 'credo che' applicate da 17 studenti. Si osservano molte occorrenze dell'espressione 'secondo me' e il suo equivalente 'per me', adoperate da 16 studenti. In 4 composizioni l'autore procede all'autodescrizione esplicita, come fa per esempio S8:

(17) Non essendo molto coinvolto nella politica [...].

Solamente una persona descrive un'attività svolta da se stessa, come osserviamo nel frammento (18), prodotto da S9:

(18) Ultimamente ho letto in un giornale [...].

Infine, ci sono solo due testi in cui il locutore non si esprime affatto nella prima persona.

Per completare le nostre analisi passiamo ora ai diversi usi della prima persona del plurale, il che risulta più complesso. In italiano, 'noi' può avere valore inclusivo (io parlante + l'interlocutore o gli interlocutori) oppure esclusivo (io parlante + altri, diversi dagli interlocutori). La scelta di 'noi' inclusivo dimostra che l'autore costruisce il suo *ethos* nell'unirsi con i valori condivisi da interlocutori, oppure no, se usa il 'noi' esclusivo. Si osservano 26 occorrenze di noi inclusivo[5], che rimandano alla condivisione degli stessi valori Due occorrenze si riferiscono ai valori patriottici, come si vede in (19):

(19) S8: Prendendo in considerazione per esempio la situazione in Polonia – la nostra società [...]

Dieci occorrenze rimandano ai valori europei (20):

(20) S21: [...] i musulmani costituiscono una minaccia o un vantaggio per l'Europa, quindi per noi.

Nove richiamano valori religiosi, come in (21):

(21) S21: [...] la nostra religione comanda a salvare gli altri [...]

Infine, due riecheggiano valori culturali, come (22):

(22) S24: Dobbiamo difendere la nostra cultura occidentale.

In 5 casi l'autore si riferisce direttamente agli interlocutori unendosi con loro nelle forme della prima persona plurale, senza precisare quale aspetto vi sia in comune.

Esiste poi un'altra accezione di 'noi' – il 'noi' esclusivo che osserviamo in 2 composizioni in cui la prima persona del plurale si riferisce anche ai musulmani, come nella frase di S28:

(23) Abbiamo il diritto di scegliere la fede e l'obbligo di rispettarci.

[5] Abbiamo contato solo le occorrenze in cui l'autore esprime direttamente la sua volontà di unirsi con i lettori. Non prendiamo in considerazione il caso di noi di modestia.

In tre testi gli autori invitano eventuali interlocutori indecisi ad aderire ai principi da loro professati, come illustra in (24) il frammento di S30:

(24) Oggi, quando esistono i diritti umani il nostro obbligo è rispettare un'altra persona.

In cinque composizioni la forma della prima persona del singolare viene a mancare.

Quanto invece alle forme impersonali, esse sono presenti in tutte le composizioni. Sono adoperate per creare l'impressione dell'oggettività del discorso e dei dati citati, anche se si può notare che l'autore le sfrutta per costruire la sua visione come fa per esempio S1 in (25):

(25) La tendenza demografica rischierà di trasformare l'Europa in un posto del mondo arabo.

Grazie alle analisi della soggettività e oggettività di elementi dell'enunciato, che dobbiamo alle ricerche di Kerbrat-Orecchioni (1999: 113-134), si nota subito che il verbo 'rischiare' utilizzato dall'autore svela la sua attitudine nei confronti della presenza dei musulmani. La descrizione di altri casi di soggettività nascosta nelle forme impersonali richiederebbe un approfondimento e condurrebbe a conclusioni che non costituiscono lo scopo del presente contributo. Pertanto concludiamo le nostre analisi con l'osservazione che una sola composizione di S32 costituisce un'entità omogenea scritta interamente alla forma impersonale.

3.3. *Il pathos*

Per evitare l'interpretazione soggettiva delle composizioni raccolte ci soffermiamo sulle occorrenze più evidenti delle emozioni presenti nei testi. Seguendo la classificazione ideata da Amossy (2014: 227-245) e descritta nel par. 2.3 distinguiamo sentimenti evocati esplicitamente e implicitamente. Siccome il titolo della composizione proposta agli studenti contiene la parola 'minaccia', che implica un carattere negativo, essa non è stata presa in considerazione perché gli studenti non la utilizzano per suscitare paura ma per porre una domanda retorica. Effettivamente è la paura ad essere denominata esplicitamente da 10 studenti, come dimostra il frammento (26) di S14:

(26) Inoltre possiamo vedere che cosa succede in Germania, in Francia, in Gran Bretagna, in Svezia. I musulmani non vogliono assimilarsi, imparare la lingua del paese in cui vivono o conoscere la sua cultura. Dunque quando sono in maggioranza potrebbero essere <u>pericolosi.</u>

Gli autori non giustificano direttamente il motivo dell'emozione negativa, la comprensione si basa sulla topica relativa alla dominanza della maggioranza e al conflitto, terrorismo e jihad.

Al fine di spiegare meglio il problema della giustificazione citiamo adesso alcuni esempi di enunciati che evidenziano esplicitamente la paura e la giustificano (8 occorrenze) fra quali quello di S3, in (27):

(27) La maggior parte degli europei ha paura dei musulmani perché hanno una cultura ed una religione diverse.

La paura è anche presente in altri 9 testi, ma in 7 composizioni è evocata implicitamente con giustificazione basata sulla topica, come fa S18 in (28):

(28) Da un lato non si può ignorare degli atti di terrorismo conessi a quella religione. Recentemente ce ne stati molti nelle varie città d'Europa su larga scala. Ci sono state persone morte e ferite.

Negli altri due casi la paura è accennata implicitamente senza giustificazione, l'attività che spetta al lettore trovarla. È la tecnica intrapresa da S8, in (29):

(29) [...] si può notare che i musulmani creano tante situazioni indesiderabili.

La compassione è un'altra emozione formulata implicitamente in 4 frammenti, con giustificazione (2 occorrenze) come nel testo (30) di S11:

(30) [...] soprattutto delle famiglie con i bambini piccoli che sono completamente innocenti e sarebbe insensibile e disumano gli rifiutare l'aiuto e l'appoggio.

e senza giustificazione, la cui comprensione è appoggiata sulla topica, come nel frammento (31) di S4:

(31) Dimentichiamo anche le tragedie come questa sul Lampedusa.

dove Lampedusa è il luogo simbolo della catastrofe umanitaria perché piena di profughi.

4. *Conclusioni*

Le composizioni raccolte evidenziano che gli studenti intuitivamente sanno utilizzare tecniche argomentative. Anche se gli studenti dubitano che il contenuto sembri interessante al docente[6], scrivono con lo scopo di presentare le loro prestazioni linguistiche, non mirano a convincere i lettori ipotetici (in realtà tutti sappiamo che si tratta solo del docente), questo scetticismo relativo all'interesse dell'interlocutore non impedisce loro di scrivere i testi argomentativi con forza persuasiva. Lo mostrano le riflessioni relative alla costruzione dell'*ethos* quando 29 su 34 studenti utilizzano le forme della prima persona del plurale con lo scopo di far parte del gruppo di interlocutori, di mostrare che condividono le stesse opinioni. Il carattere artificiale della composizione argomentativa si rivela invece quando notiamo che 32 persone si pronunciano nella prima persona singolare adoperata per esprimere le proprie emozioni e opinioni che non contribuiscono alla forza persuasiva, dato che gli autori non godono di un prestigio tale da garantire loro particolare autorità in materia.

Il tema di attualità proposto invoglia gli studenti a citare opinioni diffuse dai media, a rincorrere agli argomenti basati sulla realtà, ai rapporti di causa e conseguenza, agli schemi semplificati. D'altro canto, messi a confronto con un tema controverso, gli studenti sono costretti a mitigare opinioni troppo radicali per salvare la faccia nei confronti di lettori che respingerebbero atteggiamenti troppo estremi. Solamente 19 studenti su 34 cercano di suscitare la paura, 9 dei quali solo in modo implicito.

Parecchie persone cercano di evitare 'luoghi comuni contemporanei', facsimile dell'argomentazione e provano a riflettere sul problema in una prospettiva più personale. Fanno ricorso a citazioni, adoperano metafore, evocano simboli, mettono a confronto l'atto e l'essenza. I risultati provano che gli apprendenti si servono intuitivamente, nel contesto formativo, accademico, poco favorevole, di tutto un ventaglio di tecniche argomentative per manipolare i fatti o i fenomeni citati. Le riflessioni qui raccolte tendono a incitare la discussione sulla presenza della composizione scritta argomentativa durante i corsi di lingue straniere, la cui importanza è indiscutibile, ma richiede alcune modifiche per non diventare un'attività arcaica, noiosa, che non adempie al suo ruolo comunicativo e pragmatico.

---

[6] La costatazione confermata dai risultati di un'inchiesta somministrata agli stessi studenti fra cui solo 8 credono che il contenuto della composizione relativa ad un argomento controverso sia interessante per il docente. Gli altri constatano che a prescindere del tema, la composizione serve solo per la verifica delle competenze lessico-grammaticali.

Bibliografia

Amossy, Ruth (2010) *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, Presses Univesitaires de France.

Amossy, Ruth (2014) *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin.

Anscombre, Jean-Claude / Ducrot, Oswald (1983) L'argumentation dans la langue Bruxelles, Pierre Madaga.

Barthes, Roland (1970) "L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire". *Communications* 16: 172-123.

Beacco, Jean-Claude (2007) *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du CECRL*, Paris, Didier.

Breton, Philippe (1996) *L'argumentation dans la communication*, Paris, La Découverte 1996.

Della Casa, Maurizio (1994) *Scrivere testi: il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.

Goffman, Erwing (1956) *The Presentation of Self in Everday Life*, Edinburg, University of Edinburgh.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1999) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Colin.

Maingueneau, Dominique (2014) *Discours et analyse du discours. Une introduction*, Paris, Colin.

Naess, Arne (1966) *Communication and Argument. Elements of Applied Semantics*, Oslo, London, Universitetsforlaget, Allen & Unwin LTD: 44-46.

Perelman, Chaim / Olbrechts-Tyteca, Lucie (1970) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Toulmin, Stephen. E. (2003). *The uses of Argument* Cambridge, Cambridge University Press.

Werlich, Egon (1976) *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle&Meyer.

Rosa Pugliese

(Alma Mater Studiorum-Università di Bologna)

Scrivere all'università: ricerche, applicazioni, prospettive

There is a great deal at stake, for
both individual students and the
societies involved, in how and
how well students write.
(Russell / Foster 2002: 1)[1].

1. *Introduzione*

Ogni insegnamento e apprendimento – nelle forme effettive così come in quelle prefigurate – presenta un'ineludibile impronta sociale, culturale, politica, storicamente marcata. L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura oggi mostrano questo tratto al massimo grado.

Il ripensamento recente sul significato stesso da attribuire alle espressioni 'apprendere a scrivere' o 'saper scrivere', che rimandano al loro immediato e stretto intreccio con il 'saper leggere' (cfr. Barré-de Miniac 2003), scaturisce da macro-fattori evolutivi di ordine diverso e convergenti. Esaminando la letteratura specialistica, li si può raggruppare schematicamente nei seguenti: (i) lo sviluppo delle ricerche teoriche ed empiriche in campi disciplinari distinti (in particolare, la psicologia cognitiva, l'antropologia, la linguistica, le scienze dell'educazione) e complementari, per l'avanzamento della conoscenza sia sui processi di acquisizione di un'abilità linguistica fondamentale e sui modi in cui essa consente di costruire (prima ancora che di trasmettere) le conoscenze, sia sui meccanismi linguistico-discorsivi che contraddistinguono i generi testuali, e sui legami di influenza reciproca tra le pratiche di scrittura e le strutture sociali; (ii) Internet e la diffusione accelerata dei *new media* con i cambiamenti conseguenti nell'accesso ai saperi e nella comunicazione scritta (cfr. Lillis / McKinney 2013), tornata in maniera inaspettata a porsi come comunicazione di massa (cfr. Pistolesi 2004) attraverso una variegata gamma di pratiche, in evoluzione costante, di scrittura digitale; (iii) le trasformazioni dei sistemi educativi, l'internazionalizzazione degli studi superiori, soprattutto; (iv) un'economia globale che "continually raises the bar of what counts as literacy" (Juzwik

[1] "C'è molto in gioco nel modo e nella qualità della scrittura degli studenti, sia per gli studenti stessi come soggetti singoli che per le società coinvolte" (traduzione nostra, come tutte le altre riportate nell'articolo).

et al. 2006: 451) e ne coinvolge, pertanto, la scrittura come componente cruciale, "the active side of literacy" (Warshauer Freedman *et al.* 1995: 1)[2].

Scrivere all'università – il tema di quest'articolo – ha come sfondo un vasto, articolato dibattito internazionale sull'importanza della scrittura in diversi settori di attività, sul suo statuto profondamente mutato nella contemporaneità e sul ruolo che essa riveste nelle attuali società della conoscenza (cfr. Starke-Meyerring *et al.* 2011). In tale ampiezza di sfondo e nella vastità della produzione scientifica sulla scrittura – sui suoi usi educativi, in tutti gli ordini che segmentano il sistema di istruzione (dalla materna all'università), e su quelli sociali e professionali – a delimitare i confini di questo contributo è, dunque, l'ambito specifico dell'istruzione superiore. Ad esso sono riferiti alcuni interrogativi di fondo: che cosa sappiamo, oggi, della scrittura come abilità linguistica e come attività formativa? Quali sono i punti ormai acquisiti, dopo l'imponente mole di studi apparsa negli ultimi decenni? Soprattutto, qual è lo stato corrente – e quali le direzioni, per gli anni a venire – delle ricerche e pratiche didattiche inerenti lo scrivere, nella formazione universitaria?

Nel cercare di rispondere, adotteremo, di necessità, alcuni criteri di orientamento e selezione, all'interno di una bibliografia vasta, pur già circoscritta al nostro oggetto. Converrà, innanzitutto, ripercorrere a grandi linee la storia recente e la geografia della riflessione sulla (didattica della) scrittura all'università, tenuto conto del fatto che tale riflessione si è accentuata, appunto, in senso temporale e spaziale. 'Scrivere all'università', infatti, è un *focus* collettivo che impegna su scala mondiale, e in vario grado, una comunità crescente di linguisti, psicologi dell'apprendimento, sociologi, insegnanti ecc., in uno sforzo diretto a (ri)definire e approfondire le peculiarità di un'abilità e attività complessa. Nondimeno, la questione 'scrittura' nella formazione superiore risente dei singoli contesti nazionali in cui è affrontata, dei caratteri propri delle tradizioni scientifiche e pedagogiche che ne costituiscono la matrice culturale.

Partendo, dunque, dal dibattito italiano (2.), presenteremo una panoramica internazionale su alcuni paesi, tra quelli maggiormente attivi sul tema (3.), così come una visione d'insieme dei principali orientamenti teorici e pedagogici, oltre che dei temi centrali trattati (4.); richiameremo, inoltre, alcuni interventi applicativi (5.)

[2] Tra gli studiosi che analizzano le implicazioni ideologiche e sociali di questo fenomeno, Brandt (2002: 6) osserva che "literacy is changing from a moral imperative into a production imperative, from a public good into at least a quasi-private good, from an entitlement of citizenship into a rentable skill" ("la *literacy* si sta trasformando da imperativo morale a imperativo produttivo, da bene pubblico a un bene almeno quasi- privato, da diritto di cittadinanza a una abilità contrattabile"). Il legame tra il possesso di strumenti di una "alfabetizzazione funzionale piena" da parte dei cittadini e le capacità produttive di un paese, tema costante nell'opera scientifica di Tullio De Mauro, è puntualizzato anche in un contributo dell'autore sui dislivelli nelle competenze linguistiche degli italiani (De Mauro 2008).

e, accenneremo, nelle conclusioni, ad alcune linee praticabili (6.). Va da sé che la scrittura e il suo insegnamento, considerate qui in riferimento all'istruzione universitaria, non potranno essere disgiunte da alcuni cenni alle tappe formative che la precedono o alle realizzazioni operative che la seguono.

Prima di sviluppare il discorso lungo questo itinerario, sarà utile avviarlo evidenziando subito qualche assunto teorico-pedagogico sulla scrittura, condiviso da molti. Attraverso alcune voci, tra quelle degli studiosi che nel seguito saranno evocati per il loro significativo apporto nel pensare diversamente la scrittura come tema educativo, si introdurrà qualche risposta iniziale alle domande sopra formulate.

Innanzitutto, va detto che la scrittura oggi ha un assetto teorico piuttosto avanzato, fondato sulla triplice caratterizzazione della sua natura di abilità cognitiva, attività linguistica e pratica sociale. E, tuttavia, "writing is a complex and polymorphic organism which resists holistic undertakings that claim to represent all of its facets" (Plane 2017: 3)[3]. Se l'ampiezza, il numero e l'articolazione delle aree disciplinari coinvolte nella ricerca sono giustificate dalla natura plurisfaccettata dell'oggetto di studio, la complessità di quest'ultimo, per quanto appaia ormai come un cliché discorsivo nella letteratura specialistica, resta indiscutibile, né potrebbe essere altrimenti visti i molteplici livelli – linguistico, psicolinguistico, tecnologico, sociale, storico, oltre che economico e antropologico – chiamati in causa (cfr. Bazerman 2008: 301). Questa pluridimensionalità rende implausibile codificare la scrittura tramite una *big theory* unificatrice, onnicomprensiva, come del resto avviene, più globalmente, nello studio del linguaggio. Anche nell'indagare la scrittura risulta appropriato perseguire – sostiene sempre Bazerman (2008: 298) – la costruzione di 'teorie a medio raggio' (*middle range theories*), intese qui come elaborazioni finalizzate a far comprendere meglio specifici fenomeni emergenti nelle pratiche educative.

Un secondo aspetto da sottolineare subito riguarda lo scrivere come oggetto di apprendimento formale, che occorre declinare non al singolare, ma come gli apprendimenti della scrittura, e, in quanto tali, situati nell'intero corso della vita:

> les apprentissages de l'écrit (en réception et production) ne se limitent pas aux premiers apprentissages, ni aux apprentissages fonctionnels mais se déroulent dans un continuum [...] depuis les premiers contacts avec l'écrit avant les apprentissages scolaires [...] jusqu'aux usages épistémiques de l'écrit pour [...] transformer l'expérience ou les connaissances (Delcambre / Lahanier-Reuter 2010: 9)[4].

[3] "la scrittura è un organismo complesso e polimorfico che resiste alle imprese olistiche la cui pretesa è di rappresentarne tutte le sfaccettature" (Plane 2017: 3).

[4] "gli apprendimenti della scrittura (in ricezione e produzione) non si limitano agli apprendimenti iniziali, né a quelli funzionali, ma si realizzano lungo un *continuum* [...], dai primi contatti con la parola scritta, quelli che precedono gli apprendimenti scolastici [...], fino gli usi epistemici della scrittura mirati a [...] trasformare l'esperienza o le conoscenze" (Delcambre / Lahanier-Reuter 2010 : 9).

Lungi dal limitarsi a un'acquisizione tecnico-funzionale temporalmente circoscritta, apprendere a scrivere si colloca, infatti, lungo un percorso che, a partire già dalle prime esperienze di pre-scrittura (nella scuola materna), può protrarsi fino agli usi epistemici più avanzati ed elaborati dello scrivere, con buona pace di chi ritiene, invece, che tale apprendimento sia portato a compimento nella scuola superiore, per non dire di chi lo considera un traguardo concluso, raggiunto in precedenza, del quale ci si deve far carico a scuola, ma non all'università (cfr. più avanti § 2.1). La ri-concettualizzazione critica della scrittura qualifica invece questa attività come un *lifelong learning*, appunto, che l'impegno di pensiero e di studio empirico è costantemente rivolto a descrivere nel quadro di una acculturazione progressiva, anche all'università, dove richiederà opportune strategie di "accompagnamento" agli scritti scientifici (cfr. Gettliffe 2018), e nel mondo professionale (cfr. Rinck *et al.* 2012).

Va aggiunto, poi, come ulteriore punto acquisito, la consapevolezza condivisa dell'insufficienza di un apprendimento implicito: "tacit learning is not enough" ha affermato Dysthe (2001:1), studiosa norvegese dell'argomento, nel corso di una conferenza, precisando che

> the invisibility of writing has been characteristic of the situation in European higher education institutions. A wind of change is certainly blowing, taking with it the dust of generations of academic myths about writing, revealing *student problems and faculty inadequacies*, but also revealing the [...] potentials of varied forms of teaching writing in academia (Dysthe 2001: 2) (corsivo aggiunto)[5].

La visione longitudinale dell'apprendimento della scrittura e l'esigenza di un insegnamento esplicito che conferisca piena visibilità allo scrivere costituiscono due presupposti centrali alla base dell'orientamento teorico su cui verte molta parte della letteratura internazionale odierna (cfr. § 4.1), quello delle *academic literacies* o *littéracies universitaires*, denominazioni progressive – rese in italiano con *alfabetizzazione accademica* – che hanno caratterizzato un mutamento di prospettiva recente, ponendo l'obiettivo di "théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université" (Delcambre / Lahanier-Reuter 2010: 10), nei diversi settori costitutivi di quest'ultima: l'insegnamento, la ricerca e la formazione alla ricerca. Seppure con accezioni e sfumature diverse nelle lingue interpellate (cfr. Boscolo 2014), tali denominazioni convergono verso una visione dello scrive-

[5] "l'invisibilità della scrittura ha tipicamente caratterizzato l'istruzione superiore nelle istituzioni educative europee. Un vento di cambiamento sta di certo soffiando, portando con sé la polvere di generazioni di miti accademici sulla scrittura, rivelando i *problemi degli studenti* e le *inadeguatezze delle facoltà universitarie*, ma rivelando anche il [...] potenziale di varie forme di insegnamento della scrittura nel mondo accademico" (Dysthe 2001: 2).

re (e del leggere) testi come una pratica da esaminare nella duplice dimensione, linguistica e sociale, legata a specifiche comunità. È un punto di vista che esplicita, del resto, un assunto cruciale sotteso all'abilità di scrittura: "non vi è un'astratta capacità di scrivere, indipendente dalla materia a cui si applica, dalla situazione comunicativa in cui si esercita, dagli scopi che si propone", come scriveva Manzotti (1994: 159) e come sottolinea, in una riflessione analoga, Barrè de Miniac (2003: 117):

> savoir lire et savoir écrire sont des compétences qui ne peuvent se définir dans l'absolu, comme des compétences cognitives indépendantes des conditions sociales et culturelles de leur développement et de leur mise en œuvre[6].

Le acquisizioni maggiori a cui è giunta la ricerca teorica ed educativa attengono, dunque, alla riconosciuta complessità della scrittura, in ragione dell'intrinseca molteplicità degli elementi in gioco, alla continuità del suo apprendimento, che, a sua volta, esige esplicitezza e visibilità, in una cornice più ampia, quella delle *literacies*, all'interno delle quali viene a situarsi l'apprendimento stesso della scrittura.

2. *La scrittura all'università: il dibattito italiano*

Dal punto di osservazione italiano, oggi, una prima, immediata considerazione conduce alla ribalta mediatica che il tema ha ricevuto negli ultimi anni, con la ormai nota lettera aperta del Gruppo di Firenze "contro il declino dell'italiano a scuola" (2017)[7]. Rispetto ad essa, e per comprendere meglio l'attenzione rinnovata, ma controversa, che ha finito col suscitare (soprattutto) sulla scrittura, può essere utile chiarire, in una sintesi preliminare, quale corso ha seguito, in Italia, la riflessione teorico-pratica sul tema, in riferimento all'università.

2.1. *Le tappe di una storia recente*

Con l'intento, quindi, di collegare la dimensione storica (gli ultimi decenni del secolo scorso) e quella attuale, potremmo schematicamente rappresentare il dibattito nazionale sulla scrittura all'università lungo un quarantennio, dal 1977 al 2017, identificando le tappe centrali che lo scandiscono nella pubblicazione di

---

[6] "saper leggere e saper scrivere sono abilità che non possono essere definite in termini assoluti, come abilità cognitive indipendenti dalle condizioni sociali e culturali del loro sviluppo e della loro attuazione" (Barrè-de Miniac 2003: 117).

[7] Consultabile nel blog del "Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità" <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html> [ultimo accesso: 20.09.2018].

alcuni volumi, oltre che nella ripresa della discussione, tramite i vecchi e nuovi media:

- 1977: *Come si fa una tesi di laurea* (U. Eco);
- *1991: L'italiano degli studenti universitari* (a c. di C. Lavinio e A. Sobrero);
- *2001: La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento* (a c. di S. Covino);
- *2017: Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti universitari* (Gruppo di Firenze).

Non che negli intervalli (irregolari) di tempo, tra una tappa all'altra, il dibattito non sia proseguito in varie sedi[8], ma la suddivisione proposta, per quanto arbitraria, consente di fissare alcuni momenti significativi proprio per il loro caratterizzarsi, in una certa misura, come cesure rispetto ai periodi che li hanno preceduti.

Dunque, nella contemporaneità dell'università italiana di massa, le pratiche di studio e le convenzioni compositive previste dal 'genere testuale d'obbligo' venivano spiegate, per la prima volta, da Umberto Eco (1977) in un "libro didattico" (*ivi*: 167), destinato a rappresentare un punto di riferimento imprescindibile per molti studenti, un testo fondatore di una serie analoga, negli anni a venire. L'autore precisava, nell'*Introduzione* alla prima edizione, di rivolgere consigli soprattutto a coloro che, per vari motivi (materiali, ambientali o ideologici), restavano estranei all'esperienza di formazione, pur scelta. Analogamente, il libro s'indirizzava a chi, avviandosi verso gli studi universitari, avrebbe voluto comprendere "come funziona *l'alchimia* della tesi" (*ivi*: 3; corsivo aggiunto).

Dopo poco più di un decennio, l'interesse per la scrittura all'università emergeva all'interno di un'attenzione più estesa verso lo stato delle competenze linguistiche dei giovani, da cui le analisi, condotte in campo linguistico, sull'italiano scritto e parlato degli studenti universitari, per considerarne anche le implicazioni didattiche. Il carattere di novità del volume curato da Lavinio e Sobrero (1991) era rappresentato proprio da una riconosciuta "esigenza di coinvolgere l'università intorno a temi centrali di educazione linguistica" e, dunque, dal rendere la scrittura un'esplicita questione educativa di pertinenza *anche* universitaria. L'esclusione protratta di questa abilità fondamentale da un interesse pedagogico condiviso e la sua parallela dismissione (se si eccettua la consuetudine degli appunti), come attività sistematica di studio e di verifica, risultavano, infatti, inaccettabili di fronte all'emergere di difficoltà linguistiche negli elaborati prodotti dagli studenti: dall'assenza di progettazione testuale a un mancato equilibrio tra soggettività e ogget-

[8] Si vedano, ad esempio, gli articoli apparsi nel corso degli anni '90 sulla rivista *Italiano &oltre*, iniziativa editoriale terminata e ora accessibile sul sito del GISCEL (<www.giscel.it>).

tività, da un insieme di difficoltà nel gestire l'intertestualità a carenze lessicali e a errori micro-linguistici, perfino ortografici. A portare in superficie tutto ciò erano le occasioni istituzionali di scrittura: quelle intermedie, come le tesine, le relazioni di seminario, le prove d'esame[9], e soprattutto quella conclusiva, la tesi di laurea. Di fronte a tali difficoltà e alle mancanze linguistiche (di ortografia, sintassi, lessico), nelle facoltà umanistiche di diversi atenei si iniziò ad introdurre, accanto agli insegnamenti disciplinari, forme differenziate di didattica (corsi di recupero di italiano scritto, laboratori, seminari, tutorati) della scrittura, come misura *rimediale* necessaria.

Il libro pionieristico di Lavinio e Sobrero ha segnato l'avvio di una riflessione specialistica che, nel corso degli anni '90 del secolo scorso e nel decennio successivo, si è andata concretizzando nelle descrizioni e analisi puntuali degli ostacoli linguistici, a causa dei quali molti studenti all'università non perseguono un livello accettabile nei loro scritti. A ciò si è affiancata la progressiva pubblicazione di manuali e sussidi per l'apprendimento di tecniche compositive, improntati per lo più alla linguistica testuale (affermatasi in Italia, nel corso degli anni '80). Non sono mancati, inoltre, volumi che espongono ricognizioni sul problema della scrittura nel periodo di transizione dalla scuola all'università e argomentazioni sui requisiti linguistici per l'accesso alla formazione superiore (cfr., ad esempio, Voghera *et al.* 2005), in un'ottica di raccordo con la scuola secondaria (già interessata dal cambiamento del nuovo esame di stato, punto di svolta per la nota polemica sul 'tema' come prova di scrittura; cfr. Serianni / Benedetti 2015).

Un impegno nazionale crescente, insomma, sul piano teorico e applicativo. Se lo rapportiamo alle lunghe tradizioni di ricerca e insegnamento e alla presenza dei *writing centers* collegati, nelle università statunitensi, al campo pluridecennale designato con l'espressione *composition studies* o con quella, di data più recente e di marca britannica, *academic writing* (cfr. § 3.1; § 3.2), è inevitabile considerarlo come un interessamento di "breve" periodo. In rapporto, però, alla prolungata assenza di una pedagogia della scrittura nelle università italiane[10], la presa d'atto di un problema educativo, le esperienze laboratoriali attivate per rispondere a bisogni formativi e i tentativi di un rinnovamento nel corso degli anni '90 erano evidenti. Tuttavia, si trattava di un rinnovamento circoscritto, che richiedeva di essere

[9] Ci riferiamo alle prove scritte, in aula, che richiedono di strutturare segmenti discorsivi (risposte a domande aperte) e non, naturalmente, alle prove strutturate come quesiti a risposta multipla, di certo funzionali all'economia di tempo o alla gestione di molti studenti nella verifica delle conoscenze apprese, ma non assimilabili a occasioni di scrittura.

[10] Le ragioni di un'arretratezza didattica rispetto a concezioni più efficaci ed in sé plausibili", scriveva Manzotti nel 1994, "sono in primo luogo riconducibili all'incredibile assenza di formazione specifica nei *curricula* universitari" dei futuri insegnanti (Manzotti 1994: 148).

esteso, per superare una visione restrittiva della scrittura come apprendimento concluso e per non permanere nella logica dell'intervento correttivo periferico.

Alla fine del 2000, nel dar conto dello stato corrente delle (ancora esigue) ricerche ed esperienze didattiche condotte negli atenei fino ad allora, si rimarcava, appunto, l'esigenza di compiti formativi strutturali, di cui l'università doveva farsi carico relativamente all'italiano (scritto). Ciò avveniva nel quadro di un interesse verso la comunicazione scritta in senso lato, da cui il primo convegno italiano (svoltosi a Perugia e poi documentato negli *Atti* a c. di Covino 2001), dedicato alla scrittura professionale, alla descrizione scientifica delle sue diverse tipologie, oltre che al rapporto – in chiave cognitiva, linguistica e visiva – tra scrittura e nuove tecnologie.

Se questo ampliamento di campo ha, in seguito, riconfigurato come più articolata la riflessione sul tema (cfr. Orletti 2004; Fiorentino 2007), sul versante specifico della scrittura all'università, nel corso degli anni 2000 e oltre, la ricerca specialistica – (socio)linguistica, glottodidattica e pedagogica – si è gradualmente sviluppata in un filone che descrive lo stato delle (in)competenze linguistiche degli studenti, esaminando i loro elaborati scritti, in ingresso e in itinere (cfr., tra gli altri, Lavinio 2011; Valentini 2002; Grassi / Nuzzo 2012; Calamai 2012; Cacchione / Rossi 2016; Grandi 2018; Pugliese / Della Putta 2017)[11], approfondendo la scrittura universitaria come questione educativa all'intersezione con la scuola (Piemontese / Sposetti 2014) e nelle sue manifestazioni interne, che, peraltro, vedono aggiungersi una 'tappa', quella legata alle lacune linguistiche manifestate da laureati del triennio, negli elaborati scritti richiesti dal percorso di studi magistrale (Fiorentino 2009, 2015).

Il quadro delle carenze espressive dei giovani studenti permane come oggetto di preoccupazione educativa e – periodicamente – di attenzione giornalistica, talvolta con toni disincantati[12], più spesso con i consueti accenti allarmistici che conosciamo. Nel 2017, a seguito della lettera-appello "contro il declino dell'italiano a scuola", redatta dal Gruppo di Firenze, sottoscritta da 600 docenti universitari e inviata ai rappresentanti del Governo per sollecitare interventi sul dato preoccupante del "mancato possesso degli strumenti linguistici di base" in molti studenti,

[11] I riferimenti bibliografici, non esaustivi, intendono qui evidenziare la continuità temporale delle pubblicazioni sul tema.

[12] Cfr., ad esempio, l'articolo di C. Giunta, "Saper scrivere è così importante?", apparso ne *Il Sole 24h* (12 febbraio 2017). Dopo aver passato in rassegna una serie di concause, interne all'università, della "notevole inabilità alla scrittura" dei giovani studenti, l'autore vira su una diversa spiegazione, che risponde alla domanda posta nel titolo: "Questo non vuol dire che saper scrivere bene non possa restare, per alcuni, un traguardo da raggiungere, e un requisito da parte di datori di lavoro particolarmente esigenti; ma, parlando sempre di medie e non di picchi, di scriventi e non di scrittori, sono del parere che in futuro [la scrittura] diventerà qualcosa di simile a una bella virtù privata, come saper dipingere o cantare bene. Ma perché parlare di futuro? Per molti versi, come mostrano gli esempi che ho citato, è già così. E il sole non ha smesso di sorgere, direbbero gli ottimisti: senza avere tutti i torti".

si è (ri)acceso un dibattito mediatico. Gli argomenti esposti (o elusi), nel formato deliberatamente breve della lettera, hanno suscitato immediate reazioni contrastanti e la discussione, con posizioni molto polarizzate, si è protratta lungo due mesi, in varie sedi (blog culturali e istituzionali, stampa, radio...).

Per una ricognizione in dettaglio delle diverse voci e una lettura interpretativa della controversia, rimandiamo all'articolo di De Santis / Fiorentino (2018); basti qui ricordare che la lettera-appello è stata contestata da molti linguisti e insegnanti, militanti di lunga data nel campo dell'educazione linguistica, a loro volta firmatari di una contro-lettera[13] o singole voci critiche dirette non solo verso le "linee di intervento" proposte dal Gruppo (per lo più, verifiche tramite esami nazionali periodici, una selezione severa, la supervisione dell'operato degli insegnanti), ma anche verso l'assenza di un'autocritica, di riferimenti con dati a supporto della diagnosi e, in generale, verso quell'immagine generica delle carenze linguistiche degli studenti, che la lettera, anziché contrastare, trasmette ulteriormente.

In un convegno sulla scrittura[14], circa vent'anni fa, il sociologo Alberto Abruzzese affermava: "ciò che denominiamo 'regresso alfabetico dei giovani' è una questione da affrontare entro cornici che mettano in discussione la mentalità radicata"; una considerazione, questa, ancora molto attuale, alla luce del dibattito mediatico appena rievocato. Com'è noto, il rapporto problematico con la norma linguistica, che tanti studenti manifestano soprattutto nella scrittura, è avvertito da tempo e con modalità analoghe, in molti paesi europei ed extraeuropei: "institutions of higher education are full of complaints about student writing" è la premessa di un discorso di Dysthe (2011: 2) sulla didattica della scrittura. I media, inoltre, danno visibilità al problema, enfatizzandolo nei consueti modi generalizzanti, come mostra il titolo – "University students: they can't write, spell or present an argument" – apparso nel quotidiano inglese *The Independent*, un esempio tra tanti, quello riportato da Lillis / Scott (2007: 23), mentre delineano il contesto sociale e lo stato delle cose in campo educativo, nel quale è progressivamente emersa l'esigenza di un tipo di ricerca sulla (didattica della) scrittura. Le autrici vi evidenziavano una contraddizione che non è difficile riscontrare ancora oggi: da un lato si deplora il peggioramento della qualità della scrittura, così come il peggioramento della qualità degli apprendimenti, di cui il primo è un indicatore significativo; dall'altro si riserva una minima attenzione ufficiale alla lingua nella pedagogia dell'istruzione superiore, nei curricula universitari e nelle politiche educative.

---

[13] La lettera, scritta dalla linguista Maria Lo Duca, è consultabile sul sito della Società di Linguistica italiana; cfr. <http://www.societadilinguisticaitaliana.net.>

[14] Convegno internazionale "Scrittura e Nuovi Media", Università degli Studi Roma Tre, 21-22 ottobre 2004.

Proprio in ragione dell'estensione geografica del problema (cfr. più avanti, § 3.1, § 3.2.), la mancata correttezza grammaticale e ortografica non può essere separata dalla considerazione di processi generali che investono le università: non solo quei processi comunicativi globali indotti, più di recente, dalle tecnologie, ma anche il progressivo ampliamento e l'eterogeneità della popolazione studentesca (locale e non), con la conseguente diversificazione dei bisogni formativi. Il peggioramento della qualità della scrittura, e, più in generale, lo scarso rendimento (*underachievement*) nell'istruzione universitaria sono difficilmente attribuibili a un'unica causa interna al sistema educativo; al contrario – come sostengono, tra gli altri, Mascolo / Castillo (2015: 2), in riferimento agli Stati Uniti – "the declining learning of undergraduates" solleva interrogativi su una pluralità di cause. Secondo gli autori si tratta di cause convergenti che si rafforzano reciprocamente e che sono ravvisabili sia a un livello interno, più strettamente connesso con l'insegnare e l'apprendere (la frammentazione dei *curricula*, le lacune nei vari s*kills* e nel livello delle conoscenze in ingresso, l'inefficacia pedagogica, una *student culture* che privilegia l'*esperienza* universitaria rispetto all' *istruzione* universitaria), sia a un livello più distante, dato da un complesso di forze esterne, da un macro-sistema di influenze (le pressioni economiche, la commercializzazione dell'istruzione, le specializzazioni, le strutture consolidate, le restrizioni legate a infrastrutture governative e socio-economiche e, in senso più ampio, una cultura improntata alla legittimazione dell'individualismo e all'*entertainment*). Per quanto alcuni fattori considerati e le spiegazioni esposte dagli autori siano strettamente contestuali ai college e alla società americana, non è difficile riscontrarvi elementi contemporanei globalmente condivisi.

In un quadro così sfaccettato, le lacune linguistiche, grammaticali e ortografiche costituiscono una dimensione specifica, importante, anche (o soprattutto) per le sanzioni sociali che esse comportano (cfr. Serianni / Benedetti 2015), e pertanto, ineludibile: tuttavia si tratta di una componente circoscritta all'interno di un programma di interventi necessariamente più articolato. È l'insegnamento della scrittura, nella sua globalità, che va rifondato a scuola (cfr. Bucheton 2014) e all'università; e, qui, ripensarne il piano applicativo significa mettere in atto dispositivi specifici di supporto (di "accompagnamento") per gli studenti, oltre che modalità efficaci per la formazione dei futuri insegnanti (cfr. Lafont-Terranova *et al*. 2016).

Tornando all'Italia, è chiaro che le iniziative rimediali dei laboratori di scrittura accademica costituiscono una misura insufficiente per risolvere il problema, né la disponibilità di una cospicua manualistica, più o meno prescrittiva, che nel panorama editoriale italiano ha senz'altro colmato diverse carenze di strumenti specia-

listici[15], o l'accesso a tutorial di carattere divulgativo per redigere testi, a svariate linee-guida e a suggerimenti *online* possono esaurire il piano delle azioni necessarie. Si avverte da più parti l'esigenza di interventi educativi sistematici mirati a far acquisire una visione funzionale e pragmatica della lingua scritta e una piena consapevolezza dei livelli implicati nel saper scrivere "in relazione a differenti scopi comunicativi", come recita uno strumento normativo nazionale sulle competenze in lingua italiana, il DM 139/2007[16], formulato in linea con quelli europei sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L'assunzione di un impegno all'università resta fortemente attuale. Oggi, più che mai, tale impegno risulta improcrastinabile a chi ritiene che l'educazione linguistica definisca, appunto, un progetto culturale globale e permanente. Si tratta, dunque, non solo di non abbandonare tale progetto, ma di potenziarlo, nel contesto di un interesse rinnovato, in ambito scientifico e didattico, come si evince anche dal susseguirsi, nel 2017 e 2018, di convegni, giornate di studio e numeri monografici di riviste[17].

In quest'ottica, l'area italiana della ricerca sulla scrittura potrà avvalersi maggiormente di un confronto con quella europea ed extraeuropea, potrà (dovrà) rapportarsi in modo costante al dibattito internazionale, su cui sconta, infatti, un ritardo, come ha rilevato Boscolo, psicologo dell'educazione, specialista del tema e co-fondatore della *European Association for the Teaching of Academic Writing* (*EATAW*) (cfr. più avanti § 3.2)[18].

---

[15] L'inventario degli strumenti disponibili nella manualistica specialistica per la scrittura all'università è ampio. Ci limitiamo ad alcuni riferimenti, in ordine cronologico: Bruni *et al.* (1997); Pallotti / Piemontese 1999; Gatta, Pugliese (2006[2]); Italia (2006); Rossi / Ruggiano (2013); Piemontese / Sposetti (2014).

[16] Cfr. il documento "L'Asse dei linguaggi" <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf > [ultimo accesso 20.9.18].

[17] Nell'ordine: il convegno ASLI-sezione Scuola, *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, svoltosi presso l'Università di Siena stranieri (ottobre 2017);il convegno della società DILLE (febbraio 2018), presso la stessa sede universitaria, dedicato a *Scritto e parlato;* la giornata di studio della Società Dante Alighieri (giugno 2017), nella sede di Roma; cfr., rispettivamente, http://www.asli-scuola.it/; https://www.societadille.it/; https://ladante.it/; cfr. anche il numero monografico sulla scrittura della rivista Lend, 4/2017.

[18] Non passa inosservata, in effetti, la rara presenza dell'Italia, o meglio, la sua l'assenza in alcuni recenti progetti sviluppati su scala internazionale come, ad esempio, quello dei *Writing Programs Worldwide-A Web Initiative to Capture Writing Programs Worldwide,* che annovera 40 sedi universitarie in 6 diversi continenti accomunate dall'intento di condividere "in che modo la scrittura è definita, gestita, finanziariamente sostenuta e insegnata nelle loro istituzioni" ("how writing is currently defined, managed, funded, and taught in their institutions"); cfr. <http://writingprogramsworldwide.ucdavis.edu.>; cfr. § 3.3).

3. *Una panoramica sul dibattito internazionale*

È una pluralità di interventi che, in campo internazionale, ha determinato negli ultimi decenni un'accumulazione conoscitiva sulla scrittura: manifestazioni scientifiche[19]; progetti elaborati presso centri istituiti con uno specifico *commitment* sulla scrittura[20], anche all'interno di più ampie associazioni disciplinari[21], in area statunitense[22], europea (cfr. § 3.2)[23] e latino-americana[24]; una serie di *handbooks*[25], volumi, atti di convegni e *reports* di analisi comparative; riviste specificamente dedicate, di lunga data[26] e di recente istituzione[27]; numeri monografici di riviste di linguistica applicata e di didattica delle lingue, insieme a una cospicua quantità di risorse disponibili sul web (siti di *writing centers*, siti divulgativi e specialistici, blog, conferenze plenarie accessibili su YouTube ecc.)[28]. Questo intenso lavoro analitico compone oggi una rete di sapere scientifico cross-disciplinare, improntato a specifiche tradizioni culturali di ricerca e di insegnamento, ma sempre più aperto al confronto. Nella breve panoramica che segue metteremo in luce alcuni elementi dell'attività significativa e costante svolta negli Stati Uniti e in Europa, con riferimento particolare ai paesi francofoni e qualche accenno alla Gran Bretagna.

---

[19] Tra i numerosi convegni, assumono particolare rilievo quelli organizzati dal network denominato, *Writing research across borders* (*WRAB*), avviati in California nel 2005, e proseguiti negli Stati Uniti (nel 2008 e 2011), in Francia (nel 2014) e in Colombia (nel 2017); cfr. § 3.3.

[20] Oltre all'associazione già menzionata (*EATAW*), cfr. ad esempio *The European Writing Centre Association* (*EWCA*).

[21] Cfr. lo *Special Interest Group on writing (SIG)*, costituitosi all'interno della *European Association for Research on Learning and Instruction* (*EARLI*).

[22] Cfr. il *National writing project* (*NWP*); l'*International Association advanced writing research* (*ISAWR*) e il *Writing research across borders* (*WRAB*) di cui si è già detto.

[23] Cfr. la nota 20 e 21.

[24] *Latin American Association of Writing Studies in Higher Education and Professional Contexts* (*ALES*).

[25] Cfr. quello a c. di Bazerman (2007) e, tra i più recenti, quello dedicato alla scrittura nell'era digitale, a c. di Monske / Blair (2017).

[26] Tra le più note: *Journal of Writing Research*; *Written Communication*; *College Composition and Communication (CCCC).*

[27] *Assessing writing* (dal 2000); *Writing Systems Research* (dal 2009); *The Journal of Writing Analytics* (dal 2017).

[28] Coerentemente con questa vera e propria *task force* internazionale sulla scrittura, l'ingente produzione bibliografica si realizza a un ritmo sostenuto. Juzwik *et al*. (2006) hanno condotto una rilevazione sistematica su un corpus di ben 1.502 pubblicazioni, per documentare gli sviluppi della ricerca nell'arco di 6 anni. La loro meta-analisi ha consentito di individuare indicatori utili per la ricerca: le metodologie di analisi più diffuse, gli orientamenti preminenti (contesti sociali e pratiche di scrittura; scrittura e multilinguismo; insegnamento della scrittura) o più periferici (scrittura e valutazione; scrittura e tecnologia), in relazione a determinati gruppi e alle età dei soggetti (studenti universitari, adulti, bambini). L'articolo, "Writing into the 21st Century: An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004", è apparso nella rivista *Written Communication* (23/4).

3.1. *Negli Stati Uniti: la scrittura come peculiarità nazionale*

Consideriamo qui il quadro istituzionale e sociale, in senso ampio, mentre richiameremo nei paragrafi successivi (§ 4) i maggiori contributi teorici di provenienza statunitense che hanno influito sull'evoluzione concettuale in materia di scrittura e didattica della scrittura.

Negli ultimi 20 anni, l'insegnamento della scrittura ha ricevuto un'attenzione particolarmente accentuata negli Stati Uniti. Nel 2006, la *National Commission on writing for America's families, schools and colleges* ha pubblicato un rapporto intitolato *Writing and School reform*, che prende avvio da una domanda: "In che modo gli Stati Uniti affronteranno l'impegno di raddoppiare la quantità di tempo destinata alla scrittura nelle classi scolastiche?". L'obiettivo, su cui il dibattito non cessa, era stato stabilito in una *Writing agenda for the nation*, all'interno di un precedente rapporto della stessa Commissione (2003): *The Neglected "R": the need for a writing revolution*[29]. Mirato ad incoraggiare un cambiamento culturale in materia di sviluppo dell'abilità di scrittura, sia in ambito educativo che nel contesto sociale, e a garantire un'ampia 'politica per la scrittura', il programma di lavoro stabiliva alcune 'raccomandazioni' di azioni, come le seguenti: incrementare le attività compositive a scuola, predisporre una programmazione specifica in ogni distretto scolastico che assegni centralità alla scrittura, promuovere l'insegnamento della scrittura in tutte le discipline, e in tutti gli ordini di scuola, rendere la frequenza a un corso di teoria e pratica della scrittura un requisito necessario per ottenere i titoli professionali per l'insegnamento.

La stessa decisione di creare un'apposita *National Commission* sulla scrittura (nel 2002) era scaturita dalla volontà di richiamare l'attenzione di tutti gli americani sull'importanza del 'saper scrivere' e di una didattica efficace per lo sviluppo di questa competenza in tutti gli studenti, nel ventunesimo secolo. Alla base, infatti, vi era – e vi è – la preoccupazione crescente in molti ambienti educativi, istituzionali, economici, pubblici e privati, verso la qualità della scrittura, che in molti casi risulta non essere quella auspicata e attesa[30], "malgrado l'ottimo lavoro" già compiuto e

---

[29] Meno "neglette" risulterebbero le altre due R, indicanti *reading* e '*rithmetic*.
Cfr. <www.all4ed.org/publication_material/WritingPriority>.

[30] Basandosi su alcuni studi compiuti dal 2000 al 2006 per rilevare lo stato delle competenze linguistiche nella nazione, una sintesi riportata in un *policybrief* (2007) sul sito web di *Alliance for eccellent education* evidenzia che la competenza di scrittura del 70-75% per cento di alunni fino ai 12 anni è a un livello *base*; il 50% degli studenti che hanno concluso le scuole superiori è impreparato per il livello di scrittura richiesta nei *colleges*; anche i laureati mostrano *literacy skills* piuttosto scarse; pochissimi insegnanti richiedono più di qualche ora alla settimana per compiti scritti; l'81% dei datori di lavoro descrive i neo-laureati come carenti nella capacità di redigere lettere o rapporti tecnici; sia le aziende private sia i governi statali spendono cifre cospicue per corsi di scrittura destinati agli impiegati (<http://www.all4ed.org>).

quello in corso in varie sedi formative e in diversi Stati. "Writing skills need to be improved": se questa esigenza non è nuova nella sua dimensione pubblica, oggi, più che in altri momenti della storia del paese, è motivata dal fatto che gli Stati Uniti da tempo sperimentano una *writing proficiency crisis*, considerata, infatti, come parte di una *national literacy crisis*[31]. Da qui, un'*agenda* nazionale per affrontare il problema sia attraverso indagini e rilevazioni, da condurre anche nel mondo professionale, che tramite campagne di sensibilizzazione dell'opinione pubblica[32].

Il documento programmatico e i *reports* menzionati non sorprendono in un paese che ha storicamente investito sia nella ricerca scientifica sull'abilità di scrittura sia nell'insegnamento teso a favorirne lo sviluppo; si collocano, anzi, in una linea di continuità e di coerente sviluppo con azioni consolidate nel tempo, per quanto siano ora dettati da nuove emergenze. In particolare, va rilevata la presenza (a livello statale o locale) di organismi istituzionali, associazioni professionali o culturali che affiancano o interagiscono con i sistemi scolastici e le università, nelle azioni rivolte allo sviluppo della capacità di scrittura e nell'attenzione alle sue implicazioni sociali, sempre più evidenti. Tra questi organismi, lo storico *National Writing Project* (*NWP*)[33] è esemplare per la sua progressiva estensione[34] e per un proficuo modello di intervento che interseca ricerca e dimensione applicativa. Fin dalle origini, l'obiettivo principale del *NWP* è stato di promuovere una modalità di formazione professionale basata su una densa condivisione di conoscenze e buone pratiche tra insegnanti esperti e insegnanti 'principianti', interessati a migliorare la didattica della scrittura, come pratica educativa in sé e *across the curriculum* (cfr. § 5). Nel corso degli anni '80 e '90, il *NWP* si è avvalso anche delle analisi empiriche e degli studi teorici promossi dal *National Center for the Study of Writing and Literacy* (*NCSWL*), sede californiana di ricerca educativa che ha concluso la sua missione come centro autonomo, dopo aver pubblicato un numero considerevole di *Technical Reports e Occasional Papers* sulla scrittura[35]. Tra gli autori – per lo più linguisti, sociolinguisti, psicologi del linguaggio – figurano studiosi autorevoli come Chafe, Gumpers, e specialisti della scrittura come Flower e Hayes, per citarne al-

[31] Cfr. <http://www.all4ed.org/files/WritingNext.pdf.>

[32] Indotta dallo stesso obiettivo è l'istituzione, nel 2009, di un *National day on writing* (il 20 Ottobre). La giornata celebrativa dell'importanza della scrittura, nell'apprendimento che copre l'arco della vita (*lifelong learning*), dà rilievo allo scrivere come attività diffusa nella sfera professionale e quotidiana, insieme alle nuove tecnologie che ne espandono le potenzialità.

[33] Cfr. < http://www.nwp.org.>

[34] Fondato nel 1974 per iniziativa di un docente della *Graduate School of Education*, all'Università di Berkeley, già nel 1976 contava 14 sedi in 6 stati, per poi estendersi progressivamente come network, fino ad essere autorizzato nel 1991 come programma educativo federale. Oggi comprende circa 180 sedi e copre tutti i 50 stati.

[35] Cfr. NWP <https://archive.nwp.org/cs/public/print/doc/resources/techreports.csp>.

cuni. Ampio è il ventaglio dei temi da loro trattati: dal rapporto 'lettura-scrittura' ai processi attivati nella stesura di testi specifici (es. i processi cognitivi legati alla lettura 'per scrivere da fonti diverse'), dai modi in cui gli studenti si rappresentano e interpretano i compiti di scrittura alle analisi comparative di valutazioni e autovalutazioni di testi scritti, alle modalità di revisione, allo scrivere in una lingua non nativa, o nelle fasi di transizione dalla scuola all'università, all'intreccio tra scrittura e conoscenze disciplinari, alle *literacies* come pratiche socialmente situate (cfr. § 4.1); dalle caratteristiche del testo (es. la punteggiatura) ad aspetti didattici specifici (il *feedback* degli insegnanti, le attività dei *peer-groups*), a questioni metodologiche riguardanti i *case-studies* e, in genere, le analisi empiriche (soprattutto, i protocolli verbali di studenti). Questa articolazione di ricerche e analisi promosse dal *National Center*, in oltre un decennio, ha avuto una certa influenza sui cambiamenti realizzati nella pedagogia della scrittura scolastica e accademica e, da qui, su alcuni documenti ufficiali, elaborati anche successivamente da singole università o consorzi di università[36].

Gli interventi e le progettualità, dunque, non sono (stati) separati dagli studi che ne hanno fornito un sostrato teorico solido, basi concettuali indispensabili. Al contrario, tra aree applicative e ambiti della ricerca scientifica sulla scrittura vi sono concreti spazi di interazione e un reciproco costante supporto (Warshauer Freedman *et al.* 1995). In questo contesto dinamico non mancano, di certo, aspetti critici e, appunto, nuovi problemi riconducibili a un quadro sociale mutato, ma il dibattito su di essi si situa pur sempre all'interno di una volontà di intervento molto 'agita', oltre che dichiarata; negli Stati Uniti è un "complesso di forze" – accademiche, scolastiche, sociali, governative, amministrative – ad occuparsi di *writing* e di *teaching writing* (cfr. Bloom *et al.* 1996, 2003) e ad esercitare un'influenza, fin dall'istituzione di corsi di scrittura e dall'avvio dei *composition studies* (negli anni '60). Allo stato attuale, il riconoscimento della scrittura come priorità in tutti i gradi dell'istruzione, dalla scuola elementare all'università, evidenzia, in forme rinnovate, una peculiarità nazionale ben nota.

[36] Si può menzionare in proposito il documento intitolato *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities* (2006), messo a punto dai senati accademici delle università della California. Nella parte dedicata a *Reading, Writing and Thinking Critically,* si riassumono i risultati di un'indagine rivolta a quelle facoltà che offrono alle matricole corsi introduttivi allo studio accademico e mirata a conoscere le aspettative dell'istituzione, la preparazione degli studenti in rapporto a tali aspettative, i modi attivati per compensare lacune, le tecnologie usate in classe.

3.2. *In Europa: il peso della didattica tradizionale e le direzioni innovative, tra pratica e teoria*

Senza dubbio, le questioni legate allo sviluppo dell'abilità di scrittura sono influenzate dalle tradizioni, più o meno tacite, di educazione linguistica, dalle esplicite o implicite politiche linguistiche che investono la scuola, l'università e la società (Foster/Russell 2002: 31). Osservata da questa prospettiva, la riflessione sulla scrittura e sul suo insegnamento condotta negli ultimi decenni in alcuni paesi europei (come già per l'Italia; cfr. §. 2), appare emblematica proprio per le argomentazioni critiche rivolte al passato – pedagogico e teorico – dello scrivere a scuola e all'università. Decostruire idee e pregiudizi, considerarne il peso sulle attività didattiche e i conseguenti limiti di queste ha rappresentato il punto di avvio di un orientamento della pedagogia della scrittura verso direzioni innovative.

Questa *pars destruens* dell'impostazione tradizionale accomuna, in diversa misura, paesi quali, ad esempio, la Francia (Reuter 1996), il Belgio (Pollett 2001), la Germania (Bräuer 2002): pur con le differenziazioni nelle pratiche didattiche vincolate a tradizioni educative adottate nei corrispondenti sistemi educativi (si pensi, ad esempio, alla tipologia di riassunti, in Francia), nel dibattito si è condivisa una sistematica messa in discussione del discorso (ideologico) che, assimilando il saper scrivere a un talento innato – e non a un'abilità che può essere sviluppata – non ne ha orientato costruttivamente l'insegnamento, se non addirittura impedito a priori di far apprendere tale abilità.

Si può percorrere il discorso critico sul modo tradizionale di concepire sia la capacità di scrittura sia il suo insegnamento (o mancato insegnamento, date le premesse: un dono di per sé non è trasmissibile, per dirla con Reuter 1996), soprattutto a scuola, attraverso il lessico usato; le parole compongono infatti un campo semantico e un quadro concettuale in negativo, condensando già molte argomentazioni[37]. Ad emergere sono le seguenti: *paradosso* (a partire dal fatto di richiedere come acquisita un'abilità, in assenza di una didattica mirata ad essa); *ambiguità* (di un prodotto testuale, di cui non è sempre chiara la finalità); *artificialità* (della situazione comunicativa dovuta a stimoli fittizi, nella richiesta di indirizzare lo scritto a un destinatario; *vaghezza* e *genericità* (nelle indicazioni di sviluppo testuale, nel nesso lettura-scrittura o nei commenti valutativi); esclusioni (degli scritti funzionali, della revisione e riscrittura come pratiche cruciali). La valutazione critica di una didattica della scrittura spuria – e tenace – è risultata accentuata quando ha riguardato, per così dire, la 'preistoria' dei paradossi educativi, come l'assunzione

[37] Lo si riscontra anche nei numerosi contributi italiani sull'educazione linguistica tradizionale, nell'ambito del GISCEL (<www.giscel.it>).

di modelli compositivi unicamente letterari che, rendendo la scrittura un oggetto astratto, misterioso o vedendo in essa la sintesi magica di altri insegnamenti, fanno emergere massimamente le contraddizioni (Reuter 1996); risulta invece attenuata quando, rispetto alla didattica tradizionale, si considera come essa abbia operato a lungo, perché in assenza di modelli teorici validi nella contemporaneità e di una approfondita comprensione delle ragioni della complessità della scrittura che si è avviata dagli anni '70 in poi (cfr. § 4).

Sul versante costruttivo, che, a partire dagli anni '80, configura progressivamente il cambiamento rispetto ai limiti della prospettiva teorico-didattica tradizionale si colloca, infatti, proprio il riconoscimento delle dimensioni (psicolinguistiche, cognitive, sociologiche) intrinseche alla scrittura, rese intelligibili dalle ricerche pluridisciplinari condotte in area interazionale e proposte all'attenzione di studiosi e docenti.

In riferimento all'università, e alle difficoltà incontrate dagli studenti nella scrittura (e nella lettura), la riflessione analitica caratterizza, soprattutto nel corso degli anni '90, un campo di ricerca emergente come risposta a problemi di "costruzione dei saperi attraverso la scrittura" Delcambre/ Lahanier-Reuter (2010:11). In Francia, ad esempio, una serie progressiva di pubblicazioni è mirata sia a descrivere operazioni testuali e discorsive implicate nelle prove di scrittura richieste, sia ad analizzare le rappresentazioni che gli studenti hanno dell'attività di scrittura, come si evince già dai titoli di diversi numeri monografici di riviste specialistiche[38]; questi obiettivi consentono di sviluppare la riflessione su aspetti diversi della cultura dello scrivere, quelli attesi per lo più implicitamente dalla formazione universitaria e quelli percepiti dagli studenti. Inoltre, basandosi sulla descrizione dei processi cognitivi, sociali e di sviluppo implicati dalla scrittura, l'impegno di alcuni studiosi ruota intorno all'esigenza di definire un proficuo modello didattico della scrittura, una formalizzazione pedagogica di cui interessa soprattutto l'efficacia operativa (Vigner 1982; Reuter 1996), mentre alcune analisi puntuali sono indirizzate alla definizione di bisogni specifici nelle fasi di transizione (dalla scuola all'università, così come da corsi di primo livello a corsi graduate e al tirocinio professionale) e alla conseguente definizione delle misure didattiche necessarie, tenendo conto anche delle politiche linguistiche europee e degli usi sociali della scrittura nelle pratiche comunicative giovanili (cfr. Björk *et al.* 2003).

[38] È il caso, ad esempio, della rivista *Pratiques,* che nel periodo 1980-2006 annovera svariati numeri monografici dedicati alla *didactique des écrits scolaires et universitaires* (2000), a *Images du scripteur et rapports à l'écriture* (2002), a dimensioni processuali (*la réécriture*), a nuovi approcci (*Littéracies universitaires : nouvelles* perspectives) (2006); per i numeri apparsi fino al 2007, cfr. https://www.persee.fr/collection/prati; per quelli dal 2008, cfr.https://journals.openedition.org/pratiques/.

Sempre in area francofona (Belgio) numerosi contributi, per lo più nei settori disciplinari della linguistica e della didattica delle lingue, affrontano molti aspetti della scrittura accademica (cfr., in particolare, Pollet 2001, 2011). A questi si affiancano i lavori appartenenti a un altro filone influente di indagine, quello sociologico, centrato sui problemi di scrittura degli studenti universitari come uno dei principali fattori dell'abbandono agli studi o dell'*echec universitaire* – per riprendere il titolo del volume di Romainville (2000).

Oltre che come inevitabile effetto dell'espansione dell'istruzione superiore, le difficoltà accademiche affrontate in altri contributi[39] sono quelle legate all'internazionalizzazione delle università, che ha indotto una nuova attenzione verso i principi educativi sottesi alle pratiche di scrittura. Un altro nodo attuale, tanto più rilevante quanto più legato al "digital imperative" (Lillis / McKinney 2013: 423), è la scrittura come attività quotidiana e pratica individuale, non scolastica, rispetto alla quale, come rilevava già Reuter (1996), non si può continuare a fare come se non esistesse. Se collegare scuola e extrascuola è un *leit-motiv* pedagogico, con la scrittura mediata dalla rete si estende l'interesse scientifico verso la dimensione esperienziale della scrittura.

In generale, una cospicua parte del lavoro analitico, non disgiunto dalla diffusione, in Europa, di una *academic writing pedagogy*, è ben documentato presso le associazioni menzionate in precedenza (§ 3).

3.3. *Oltre i confini nazionali: la prospettiva cross-culturale nel dibattito sulla scrittura*

Il quadro sintetico tracciato fin qui distintamente per gli Stati Uniti e alcuni paesi dell'Europa (§ 3.1 e § 3.2), va integrato con alcuni riferimenti alla prospettiva cross-nazionale o cross-culturale che si è intensificata dal decennio scorso. Appare sempre più condiviso, infatti, il bisogno di uno sguardo comparativo nel condurre analisi puntuali sulla scrittura accademica (e scolastica), e di mettere in prospettiva lo stato delle conoscenze, delle pratiche pedagogiche e di valutazione degli apprendimenti, nei diversi paesi, per considerarne le variazioni nazionali, ricavarne orientamenti e sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto ai modi in cui i fattori contestuali (sociali, economici, linguistici, storico-culturali) influenzano le risposte istituzionali alle questioni di educazione alla scrittura.

In quest'ottica, i *composition studies* delle università statunitensi, in quanto area disciplinare e didattica di lunga storia[40], posta fin dall'inizio come una tappa

[39] Cfr. la bibliografia accessibile sul sito di *EATAW*, https://www.eataw.eu/.

[40] Alcuni volumi pubblicano "classic essays on the teaching of writing", per riportare l'attenzione sui capisaldi da cui il dibattito sui *composition studies* ha preso avvio o ha tratto particolare vigore. Si

all'interno di un apprendimento continuo, istituzionalizzato e finalizzato a introdurre alla cultura scritta accademica e alle sue pratiche tipiche, sono (stati) assunti, senza dubbio, come riferimento costante nelle riflessioni condotte in Europa (cfr., tra gli altri, Bräuer 2002; Björk *et al*. 2003; Donahue 2008). Tuttavia, non è mancata, nella direzione inversa, un interesse da parte di studiosi nordamericani verso il ruolo della scrittura in altri sistemi educativi (europei e non) e verso gli interventi adottati, in relazione a specifiche esigenze di insegnamento, come ad esempio quelle emergenti nel passaggio dalla scuola superiore all'università, un *liminal state* delicato, tematizzato come questione pedagogica già nel titolo del volume curato da Foster/Russell (2002), *Writing and Learning in Cross-national, Perspective: Transitions From Secondary To Higher Education.* Nelle pagine introduttive, gli autori sottolineano come lo sviluppo dei *composition studies* sia rimasto per molto tempo ancorato a una serie di questioni connesse con lo statuto dei corsi di scrittura nelle università statunitensi, rivolgendo scarsa attenzione a contesti educativi "beyond America's borders", a possibili convergenze o distanze rilevabili in un confronto. Da qui, l'obiettivo di Foster e Russell di allargare la riflessione e di considerare il ruolo della scrittura in culture (Francia, Germania, Cina, Sud Africa ecc.) e in sistemi educativi strutturati diversamente (centralizzati, ad esempio, e non organizzati dai distretti locali, come quelli nordamericani). Rispetto alla tradizione pedagogica di vari paesi europei, orientata verso una 'socializzazione accademica' alla scrittura di natura implicita – quel tacito apprendistato per il tramite delle discipline stesse, per lo più privo di *feedback* da parte del docente – , nel volume si osserva come ciò abbia a lungo sottratto, all'attenzione degli insegnanti, la scrittura come oggetto didattico, visto che non c'era ragione di ritenerlo tale, in base all'assunto secondo cui, apprendendo la disciplina, se ne apprendono automaticamente anche le modalità discorsive, i generi ecc.

Alcuni studi comparativi sistematici, che muovono dall'osservazione della scrittura nelle università nord-americane, per condurre un confronto a vari livelli (teorico, empirico, didattico) con la scrittura in paesi europei, sono riconducibili (anche) alle biografie individuali di singoli studiosi, com'è il caso di Donahue (2008, 2010), autrice di svariati contributi che documentano l'evoluzione storica e, via via, lo stato dell'arte, negli Stati Uniti e in Francia. Altre ricerche recenti si sviluppano come collaborazioni tra studiosi oltre confine (ad esempio, tra francesi e brasiliani; cfr. Rinck *et al.* 2012).

---

tratta di posizioni teoriche particolarmente incisive, di autori (Bartholomae, Elbow, Emig, Prior, Rose, tra i più rappresentativi) che hanno avuto un ruolo determinante nella storia americana della pedagogia della composizione scritta, soprattutto modellando la disciplina nelle università, orientando gli insegnanti a ripensarla in termini vitali (cfr. Russell / McDonald 2002).

Una più ampia diffusione della prospettiva cross-culturale comincia a partire dal 2005, attraverso una serie di *writing research across borders conferences* (avviate in California e poi in Virginia), che fanno capo all'associazione internazionale ISAWR (*International Society for the Advancement of Writing Research*) (cfr. §3) e sono dirette a un raffronto tra culture educative nazionali riguardo alla scrittura, alle domande-chiave che la interrogano, a una gamma di temi che mettono in luce differenze o convergenze tra i paesi. La ricca documentazione nei corrispondenti volumi (liberamente accessibili sul sito del *WAC Clearinghouse* [41]) contribuisce a disseminare e far conoscere lo stato corrente della ricerca sulla scrittura, a scuola e all'università, le linee lungo cui ci si orienta nel presente e le prospettive future. Al di là dei confini che connotano queste iniziative e ricerche – confini che "non sono solo geografici ma anche linguistici, epistemologici, culturali" – , così come "al di là delle differenze nei modelli teorici assunti e nelle metodologie adottate, [questi] studi sulla scrittura sono accomunati da un unico obiettivo: sviluppare una comprensione in profondità dello scrivere, per poter promuoverne apprendimenti efficaci e usi competenti"; è quanto sottolinea Plane (2017: 3), nella sua introduzione alla varietà di temi trattati nel convegno svoltosi a Parigi (2014), tra i quali: l'influenza dei fattori contestuali sulla didattica, il nesso tra scrittura e discipline, gli effetti dei media digitali sull'interattività tra studenti e 'istruttori' (nei tutorati *online*, nel *feedback* correttivo tra pari, sullo schermo, o *peer-to-peer screencast feedback*, ad esempio) legata a compiti di scrittura; il parlato come attività preliminare a tali compiti e altri. Se le soluzioni istituzionali e le proposte didattiche sperimentate in un contesto nazionale difficilmente possono essere implementate in altri contesti, la condivisione tra le varie realtà educative riguarda soprattutto gli approcci teorici e i principi pedagogici ed educativi su cui improntare le soluzioni didattiche.

Un quadro dei programmi e delle iniziative sulla scrittura attivati da molte università nel mondo è accessibile nella piattaforma *Writing Programs Worldwide-A Web Initiative to Capture Writing Programs Worldwide,* già menzionata in precedenza (§ 2.2), che ha un suo corrispettivo a stampa nel volume curato da Thaiss *et al*. (2012), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (The WAC Clearinghouse). Sia la piattaforma che il volume costituiscono la seconda fase di un ampio progetto, denominato *The International WAC/WID Mapping Project*, avviato con una *survey* internazionale, a cui hanno partecipato oltre 330 istituzioni accademiche in 6 continenti (Nord America, Sud America, Europa, Africa, Asia, Oceania), e mirato a "identify and facilitate activity and interest in writing in the disciplines in higher education around the world".

[41] Cfr. <https://wac.colostate.edu/>.

4. *Modelli e orientamenti teorici e pedagogici*

Illustrando il "contesto storico e sociale della ricerca sulla scrittura", Nystrand (2008) ne richiama l'intreccio con quello degli studi sul linguaggio. È anche alla luce di questo legame inscindibile con le evoluzioni nella concezione della lingua e della competenza linguistica che si può comprendere meglio come lo studio della scrittura configuri un settore di ricerca relativamente giovane, nell'area più ampia dei *literacy studies*, nella quale ha iniziato a svilupparsi a partire dagli anni '70 (Warshauer Freedman *et al.* 1995). Quanto alla 'scrittura accademica' (*academic writing*), la si riconosce come campo emergente negli anni '90.

In questo arco temporale (anni'70-90), diversi orientamenti teorici ed empirici hanno qualificato la ricerca moderna. Questa, senza trascurare le basi concettuali remote della retorica classica, ha determinato un rinnovamento considerevole attraverso le modellizzazioni della scrittura come abilità processuale, alla cui base vi sono procedure cognitive verbalizzate dallo scrivente (tipicamente, in protocolli paralleli alla produzione scritta *in progress*). Bazerman (2008) rileva un aspetto generale che vale la pena evidenziare ancora: negli studi nordamericani sulla scrittura, la dimensione teorica e quella pedagogica si sono molto intrecciate, tanto che è difficile definire alcuni programmi concettuali di ricerca come interamente *top down* o interamente *bottom up*. Molti lavori, non a caso, si presentano parallelamente come "the study and teaching of writing".

Gli orientamenti, che riflettono mutamenti di prospettiva, sono quelli noti attraverso parole chiave quali: (i) *product, (ii) process, (iii) context (*o *genre* o *socio-cultural activity*). La tripartizione è ricorrente nelle varie rassegne (Dysthe 2001; Klein / Boscolo 2016: 312) o sezioni di *handbooks* (cfr. ad esempio, MacArthur *et al.* 2016), in cui si descrive, appunto, il passaggio da una visione della scrittura come 'prodotto testuale' – entità statica di cui si esaminano le componenti linguistico-discorsive e le loro relazioni interne – a una concezione dello scrivere che verte sulla dimensione processuale (pianificazione, trascrizione, revisione) e sulle strategie cognitive (la memoria a lungo termine, l'attenzione ecc.) e meta-cognitive del soggetto; infine, a una visione della scrittura come processo non solo individuale, e non solo rilevante sul piano cognitivo, ma sociale e interattivo, con diverse funzioni e diversi generi, collegati a una varietà di contesti socio-culturali.

Come avviene per ogni schematizzazione riferita a un campo di studi, questa scansione tripartita irrigidisce le discontinuità che un orientamento di ricerca mostra rispetto a un filone di indagine precedente. Sempre Nystrand (2008) fa notare che anche nel periodo del dominante paradigma centrato sul 'processo' era possibile rintracciare nella letteratura riferimenti alla scrittura come *social act*, prefigurando quella linea di pensiero che negli anni '90 emergerà caratterizzandosi come

paradigma socioculturale, e ponendosi in modo divergente, come "post-process theory", perché considera l'atto della scrittura come pubblico, interpretativo (dotato di un senso e oggetto di una interpretazione), oltre che situato (chi scrive non scrive nel vuoto, ha una collocazione in un contesto preciso), un atto, cioè, che si realizza sempre in condizioni materiali e, per quanto riguarda la scrittura accademica, in uno spazio socio-istituzionale dato, oltre che all'interno di cornici disciplinari e organizzative (Dysthe 2001).

Dunque, tre ampie prospettive – e corrispondenti aree scientifiche, come la linguistica, la psicolinguistica e psicologia cognitiva, la sociolinguistica – che focalizzano aspetti diversi dello scrivere, li ri-specificano nel corso degli anni, rimodellando le teorie proposte (Hayes 2012), nello sforzo comune di descrivere e comprendere la complessità della scrittura.

Quelli di Hayes / Flower (1980) e di Bereiter / Scardamalia (1987) sono, com'è noto, tra i modelli psicolinguistici più influenti in campo didattico[42]. Il primo documenta soprattutto il ruolo della memoria di lavoro (*working memory*) nell'atto dello scrivere, ovvero nell'interazione di processi cognitivi mirati (*goal-oriented)* alla soluzione di problemi concomitanti (di decisioni e micro-scelte che chiamano in gioco sotto-abilità e meta-conoscenze, oltre alla necessità di controllarle, mentre si è impegnati nell'attività stessa ecc.). Il modello cognitivo di Bereiter/Scardamalia (1987) dà conto dei modi radicalmente diversi in cui soggetti non esperti/principianti (*novices* o *basic writers*) ed esperti (*professional writers*) affrontano un compito di scrittura, a partire dalla rappresentazione mentale del compito stesso: nella fase di generazione dei contenuti, i primi ricorrono a strategie di *knowledge-telling* ('dire ciò che si sa'), a una sorta di "download" dei contenuti che intendono trattare, non strutturata secondo obiettivi e principi pragmatici, quelli a cui, appunto, fanno riferimento gli esperti, che applicano, invece, la strategia più complessa del *knowledge-transforming* ('trasformare ciò che si sa'), esercitando un alto controllo cognitivo sulla pianificazione del compito e sulla successiva revisione.

Con la prospettiva socio-culturale, il *focus* analitico passa dal soggetto che scrive e dall'essenza del processo di redazione dei testi alle 'pratiche di scrittura' e ai modi in cui su di esse influiscono il contesto sociale, l'istituzione, le ideologie, gli aspetti culturali (Donahue 2008: 31).

Sia sul piano teorico che su quello pedagogico, agli approcci indicati con la sequenza tripartita *product*, *process*, *genre*, si aggiunge così l'orientamento delle

[42] Come fa notare Donahue (2008) anche un dettaglio come la scelta della parola *composition*, anziché 'scrittura', riflette l'importanza, nell'insegnamento, del processo compositivo e l'influenza esercitata dalle teorie cognitive. Queste ultime, del resto, riconoscono una base remota nella retorica classica che descrive il processo compositivo come un insieme di decisioni e scelte (cfr. Hayes / Flower *cit.* in Plane 2006).

AcLit (*academic literacies*) o *littéracies universitaires*, il cui oggetto è dunque dato dalle pratiche e generi scritti in contesto universitario (Delcambre / Lahanier-Reuter, 2012).

4.1. *Academic literacy/ies o littéracies universitaires*

Tralasciando alcune puntualizzazioni terminologiche e formali (la scelta del singolare o plurale di *literacy*; cfr. Lillis / Scott 2007; Donahue 2008) che rimandano ad accezioni diverse, in area internazionale, dello stesso orientamento, assumiamo intanto la formulazione francese "littéracies universitaires" e una corrispondente definizione:

> les littéracies universitaires se définissent comme une nouvelle discipline susceptible de décrire les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés que ceux-ci posent aux étudiants au long de leur cursus, et de prendre en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche (Delcambre / Lahanier-Reuter 2010 : 15)[43]

Con un accento più socio-politico, Lillis / Scott (2007: 6) danno conto così dell'emergere del campo disciplinare:

> we are driven by a concern to explore the complexities involved in academic communication, and particularly writing, in the face of what are often powerful but restricted and deficit official discourses on (student) language use (Lillis / Scott 2007)[44].

Academic literacies/ littéracies universitaires è una nozione che oltrepassa la divisione netta tra una padronanza insufficiente e una padronanza presumibilmente compiuta della lettura-scrittura, perché designa un'acculturazione progressiva, una familiarizzazione con la cultura delle discipline, con le risorse linguistiche che la codificano e le convenzioni che strutturano, riproducono o modificano i vari generi discorsivi nei diversi contesti (quali, ad esempio le domande, la voce testuale dell'autore, la codifica della relazione lettore-autore, le citazioni ecc., descritte nella ricerca linguistica; cfr. Hyland 2011). L'approccio che ne deriva sul piano operativo va oltre, ma non trascura le strategie indirizzate alle lacune rilevabili sul piano mi-

[43] "le littéracies universitaires si definiscono come una nuova disciplina suscettibile di descrivere i generi di discorso universitario (scritti accademici e di ricerca) e le difficoltà che questi pongono agli studenti, nella durata dei loro studi, e di prendere in carico le questioni formative correlate al campo disciplinare" (Delcambre/Lahanier-Reuter 2010: 15).

[44] "siamo guidate dall'intento di esplorare le complessità implicate nella comunicazione accademica, e in particolare nella scrittura, di fronte a quei discorsi ufficiali, che sono spesso influenti, ma limitativamente improntati al deficit circa l'uso del linguaggio da parte degli studenti" (Lillis/Scott 2007: 6).

cro-linguistico. Ai fini dell'apprendimento, conta lo sviluppo della capacità di 'agire' tramite la scrittura (e la lettura) come strumento epistemico, in relazione al ruolo che essa ha nella costruzione "situata" dei saperi[45] disciplinari (Jones *et al*., 1999), vale a dire nella costruzione contestuale appartenente a una comunità di discorso; da qui, l'opportunità di promuovere approccio integrativi tra scrittura e discipline, di sviluppare competenze di scrittura nelle discipline (Carlino 2003, 2013).

La ricerca, pertanto, è interessata a descrivere i generi testuali universitari, a mettere a punto un inventario critico dei diversi tipi e sotto-tipi di discorsi (scritti e orali), tra cui quelli prodotti dagli studenti in quanto *apprentice members*, per definire meglio quali sono quelli specificamente richiesti nel percorso formativo, quali le attese, gli schemi codificati prevalenti all'interno delle specifiche discipline, e quali rappresentazioni di tali generi, oltre che della lettura e scrittura in generale, che gli studenti stessi costruiscono. Oggetti di studio e domande di ricerca accomunano le declinazioni diverse che l'*academic literacy* come orientamento assume nelle diverse aree geografiche. La peculiarità è data dal collegare insieme la scrittura come 'costruzione dei saperi' e 'la considerazione del soggetto che scrive', la riflessività dello studente-scrivente.

L'inventario dei tipi di testi scritti, le *surveys* tramite questionari o le interviste sulle rappresentazioni di scrittura, le verbalizzazioni che gli studenti ne danno, l'analisi dei loro scritti, anche di due versioni di uno stesso scritto, per confrontarle e rilevare gli effetti delle operazioni di riscrittura sulla qualità del testo, e altre scelte metodologiche mirano a comprendere in profondità che cosa ostacola – o può favorire – l'acculturazione agli usi accademici della scrittura, alle pratiche e generi tipici del percorso universitario, sia in itinere che nella sua tappa conclusiva.

È interessante accennare, in proposito, alla riflessione che lo studioso francese Reuter (2004), ispirandosi in senso ampio all'approccio socio-costruttivista, sviluppa a partire dalla nozione di scrivere "la ricerca in formazione". L'autore puntualizza come una pratica compositiva accademica come la tesi, ad esempio, viene a collocarsi nel punto d'intersezione – e di tensione – tra due sfere socio-istituzionali di attività: quella della formazione, l'acquisizione cioè di conoscenze per il raggiungimento di determinati obiettivi, e quella della ricerca, documentata da discorsi prodotti secondo convenzioni formali condivise nella comunità scientifica di una certa disciplina. Molte difficoltà negli elaborati degli *apprenants* (o *novice writers*) emergono in corrispondenza di operazioni testuali che sono costitutive dello 'scrivere la ricerca' (le azioni discorsive di diversa natura, la scelta della voce dell'autore,

[45] Il riferimento è alla teoria dell'apprendimento situato di Lave / Wenger (1991), secondo i quali la conoscenza non risiede in un insieme di nozioni teoriche memorizzate, ma scaturisce da un processo dinamico, dall'interazione con gli altri, dalla partecipazione attiva all'interno di un contesto.

l'uso delle fonti ecc.); tuttavia, esse attengono propriamente allo 'scrivere la ricerca in formazione'. Esaminarle significa (anche) portare in superficie presupposti culturali, attese normative dell'istituzione, assunti pedagogici impliciti, consuetudini, regole e attività tanto naturalizzate all'interno di una comunità discorsiva quanto non sempre trasparenti. Significa, appunto, mettere in luce aspetti che dallo scrivere si estendono al processo più ampio di "alfabetizzazione accademica" rivolto alle nuove generazioni.

4.2. *Perché è difficile scrivere? E come rappresentare la complessità della scrittura in un modello descrittivo?*

Ri-specificando aspetti legati al processo di scrittura, alcune concettualizzazioni recenti contribuiscono a rispondere a una domanda che è motivo portante di numerose pubblicazioni: che cosa rende la scrittura un'attività irriducibilmente complessa? Vi è presupposta e intrecciata un'altra domanda, di più lunga data: "che cos'è la scrittura?". Le spiegazioni date assumono, va da sé, una particolare rilevanza per l'ulteriore, costante interrogativo pedagogico: "come aiutare a scrivere?".

Da questa ottica, è significativa la riflessione di un'autrice, Plane (2006), che si inscrive nelle aree scientifiche – la psicologia cognitiva, la psicolinguistica, la linguistica e la didattica delle lingue – su cui è improntato un progetto interdisciplinare finalizzato a una 'descrizione della scrittura' intesa come descrizione dell'attività di chi scrive, di 'ciò che è in gioco nell'atto dello scrivere' e come descrizione del testo, osservato nella sua genesi.

Plane muove da questa definizione di scrittura:

> [...] il s'agit à la fois d'un acte qui engage le scripteur en tant que sujet intellectuel et affectif, et d'une activité sociale soumise à des jugements qui s'exercent sur le produit de cette activité [...]; d'un geste singulier, accompli en réponse à des besoins particuliers ou des obligations conjoncturelles, et d'une prestation obéissant à un ensemble de codifications linguistiques, sémiotiques, communicationnelles qui la prédéterminent ; d'une combinaison d'opérations de différents niveaux, allant du graphique au scriptural proprement dit, accomplies dans des temporalités qui se chevauchent partiellement [...] et de la production d'un objet unique – le texte – qui se doit d'être lisse et homogène (Plane 2006 : 34)[46].

[46] Si tratta, al tempo stesso, di un atto che impegna l'autore, in quanto soggetto intellettuale e affettivo, e di un'attività sociale sottoposta a dei giudizi che si esercitano sul prodotto di questa attività [...]; di un gesto individuale, compiuto in risposta a dei bisogni particolari o ad obblighi contingenti, e di una prestazione che obbedisce ad un insieme di codifiche linguistiche, semiotiche, comunicative che la predeterminano; di una combinazione di operazioni di diversi livelli (dal livello grafico al livello compositivo vero e proprio), realizzate in tempi che si sovrappongono parzialmente [...] e della produzione di un oggetto unico – il testo – che dovrà essere omogeneo e chiaro (Plane 2006 : 34).

E nel prosieguo, riguardo all'apprendimento della scrittura, dirà che esso

> exige ce va-et-vient entre l'appropriation du bien commun que sont la langue et les modèles discursifs imposés culturellement, et l'implication personnelle du scripteur. Il y a donc bien au coeur même de l'écriture *une tension entre la singularité et l'universalité* qui va rendre délicate la construction de modèles visant à la décrire, puisque la prétention d'un modèle est de fournir des constantes (corsivo aggiunto)[47] (Plane 2006: 36).

Singolarità e universalità: due termini opposti. La complessità della scrittura – e del suo apprendimento – risiede nei suoi tratti contradditori, paradossali, ma pertinenti per comprenderne la specificità. Nelle singolarità date dal gesto personale, individuale, di chi scrive, vi sono tuttavia delle invarianti e ciò determina appunto una tensione che, da un lato, rende lo scrivere refrattario a modellizzazioni formali, dall'altro richiede una descrizione/formalizzazione che tuttavia ne dia conto. Se, poi, la descrizione della scrittura deve avere una finalità didattica, esigerà di "fondarsi su punti che siano al tempo stesso abbastanza stabili da essere operativi e abbastanza mobili da evitare il rischio della standardizzazione, per tener conto, invece, della diversità dei soggetti" (Plane 2006: 33).

A tale scopo, Plane e gli autori del progetto interdisciplinare propongono la nozione di *contraintes* (vincoli, restrizioni) per fornire una prospettiva analitica sull'atto dello scrivere, e una chiave interpretativa della complessità della scrittura. La produzione di un testo, dunque, come un'attività di gestione di vincoli, intesi non solo nell'accezione (restrittiva) di prescrizioni e delimitazioni assegnate, ma in una più articolata che restringe lo spazio di scelta di chi scrive, perché lo obbliga a gestire vincoli di varia natura: linguistici, psicolinguistici (dati di limiti delle risorse cognitive, di attenzione e abilità esecutive), vincoli risultanti da una consegna o da auto-imposizioni, vincoli imposti dagli strumenti della scrittura e vincoli imposti dal testo stesso 'prodotto fino a quel punto', il che rimanda anche alla temporalità della scrittura. L'autrice sottolinea, tuttavia, che, ad esclusione dei vincoli psicolinguistici,

> toutes les autres sont extrinsèques et ont pour point commun le fait qu'elles jouent deux rôles apparemment opposés: bien évidemment, par nature, elles restreignent les choix du scripteur ; mais dans le même temps, elles exercent une fonction heuristique car elles fournissent des éléments programmatiques qui orientent l'écriture[48] (Plane 2006: 38).

---

[47] "esige questo va-e-vieni tra l'appropriazione di un bene comune rappresentato dalla lingua e dai modelli discorsivi imposti culturalmente e l'implicazione personale dell'autore [...]. Al centro stesso della scrittura c'è questa tensione tra singolarità e universalità che rende delicata la costruzione di modelli della scrittura, perché lo scopo del modello è di fornire delle costanti" (Plane 2006: 36).

[48] "tutti gli altri [vincoli] sono estrinseci e hanno in comune il fatto di giocare ruoli apparentemente opposti: per loro natura, restringono le scelte di chi scrive, ma al tempo stesso esercitano una funzione euristica perché forniscono elementi programmatici che orientano la scrittura" (Plane 2006: 48).

4.3. *Intersezioni: scrivere e… parlare, leggere, pensare, apprendere, ri-leggere, ri-scrivere*

Le domande di ricerca sulla scrittura si sono sempre intrecciate con quelle riguardanti le attività cognitive implicate nella sua realizzazione. Se ai processi del pensiero (*thinking processes*) operanti nello scrivere –un'attività definita non a caso come "thinking-made-tangible" (Dyshte 2001) – si è prima fatto riferimento, menzionando i modelli teorici della scrittura che ne descrivono le basi cognitive (§ 4), richiamare, pur sinteticamente, i principali aspetti teorici e didattici di ogni binomio ('scrivere e pensare' o 'scrivere e parlare') o trinomio ('lettura, scrittura, ri-scrittura') richiederebbe uno spazio maggiore di quello che qui riserviamo solo al legame tra 'leggere e scrivere' e tra 'scrivere e riscrivere', accennando a qualche contributo recente, soprattutto di area francofona. Occorre notare che in quest'ultima, e in linea con una visione longitudinale dell'apprendimento della scrittura (cfr. § 1), spesso il nesso tra la scrittura e altre attività-abilità è trattato all'interno di pubblicazioni sistematiche che coprono i diversi ordini di scuola, fino all'istruzione superiore: "de la maternelle à l'université", espressione ricorrente nei titoli dei contributi, esplicita l'obiettivo di illustrare sia gli sviluppi evolutivi nell'apprendimento della scrittura, sia la progressività didattica connessa con le varie tappe di apprendimento.

È il caso, ad esempio, del volume a cura di Massol (2017) centrato su "le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université", nel quale la prospettiva di ricerca sul nesso 'lettura-scrittura' si pone in modi diversi rispetto alla concettualizzazione in chiave cognitiva (Hayes / Flower 1981) e alla distinzione tra il testo centrato su di sé (*writer-centered*) e quello centrato sul lettore-ricevente del testo stesso (*reader-centered*), come produzioni che riflettono, nel passaggio dall'una all'altra, uno sviluppo dell'abilità di scrittura. Infatti, nel saggio di Frier (2017), che è dedicato all'università, l'attenzione è rivolta al "soggetto lettore-scrivente", a questo duplice ruolo che chi scrive deve assumere, a 'come' questo ruolo può costruirsi nel contesto universitario, in rapporto a determinate pratiche didattiche proposte agli studenti, all'importanza che esse hanno nella costruzione delle conoscenze e ai modi in cui possono influenzare la riuscita del percorso di studio.

Quanto al rapporto tra 'scrivere e riscrivere', che Bartholomae (1996), una delle voci nordamericane più autorevoli, ha indicato insistentemente come il punto di partenza e l'essenziale del lavoro in un corso di *composition*, perché effettivamente basato sulla *composition itself* degli scriventi non esperti, e non su generalizzazioni astratte, è oggetto costante di vari contribuiti (cfr., tra gli altri, i lavori sistematici di Horning 2002 e Horning / Becker 2006). Tra questi, un recente numero monografico della rivista *Le français aujourd'hui* (David *et al*. 2018) include sia contributi

riferiti alla scuola, focalizzati sulla 'revisione' come processo cognitivo principale (accanto alla pianificazione e formulazione, secondo il modello di Hayes e Flower; cfr. § 4), o centrati sulla 'rilettura collaborativa' come leva per la riscrittura, sia un lavoro (Jacques / Charles 2018) dedicato all'università. La revisione di cui qui si tratta è quella applicata alla tesi di laurea, vista come 'pratica' per eccellenza della riscrittura guidata e analizzata – nella prospettiva delle *littéracies universitaires* – in ciò che essa comporta: scambi dialogici, consigli, correzioni formali, chiarimenti sulle attese metodologiche rispetto alla disciplina interessata ecc. Lo scopo degli autori è di delineare una tipologia degli interventi del docente e di comprendere in che modo questa pratica concorre alla costruzione dei saperi. Come commentano i curatori del numero, oscillando "entre le geste correctif et le dialogue propédeutique", gli interventi dell'insegnante nel corso della revisione sono qui posti al centro di uno studio che "interroge directement les pratiques d'écriture et pas seulement les textes produits" (David *et al.* 2018). Se la messa a fuoco testuale è quella prevalente in molti studi, la visione contestuale (situata), meno diffusa, si concentra sull'impegno delle persone nelle comunità del discorso, sull'apprendimento visto come partecipazione alle attività e sulla natura interattiva dell'acquisizione del discorso accademico, in cui il contesto gioca un ruolo cruciale.

5. *Applicazioni e prospettive*

Come interpretare operativamente le linee di riflessione emerse nell'elaborazione concettuale e indotte dalle ricerche empiriche? In che modo i significativi progressi nella ricerca sulla scrittura accademica si riflettono nell'insegnamento? David *et al.* (2018) osservano, in riferimento al contesto francese, che vi è ancora uno scarto tra la quantità e la diversità degli studi realizzati di recente (tale da richiedere sistematizzazioni scientifiche e sintesi argomentate) e le esigenze pedagogiche e didattiche, più che mai presenti.

Alcuni suggerimenti scaturiscono dalle ricerche descrittive stesse e dalle procedure seguite, com'è il caso della comparazione tra gli scritti dei *professional writers* e quelli degli *student writer*s, una linea di indagine sviluppatasi sulla scia del modello di Bereiter e Scardamalia (1987) e condotta ora avvalendosi di corpora testuali dei due tipi di scrittura; Boch / Rinck (2015: 131), ad esempio, autrici di uno studio comparativo in tal senso, riguardante la descrizione linguistica di un fenomeno considerato emblematico delle difficoltà incontrate dagli studenti – l'anafora dimostrativa – ritengono che le "descriptions linguistiques peuvent être exploitées en situation didactique afin de susciter chez les étudiants des prises

de conscience les amenant à mieux repérer et corriger leurs erreurs, et, à terme, à développer leurs compétences rédactionnelles en matière d'écrit scientifique[49].

Promuovere presso gli studenti una sostanziale attività riflessiva, metalinguistica, con l'obiettivo di far sviluppare una "représentation fine et efficace du fonctionnement de l'écrit" è il suggerimento principale che Boch / Frier (2015: 33) danno in un volume recente mirato a coniugare la ricerca avanzata sulla scrittura e la dimensione applicativa. Come scrive Pollet (2015: 5) nella prefazione, le autrici compiono la scelta un paradigma misto, vale a dire di "un approccio pragmatico che ingloba un approccio normativo", tenendo conto delle specificità dei contesti disciplinari nell'insegnamento universitario, che producono, appunto, discorsi 'normativi' con i quali gli studenti devono familiarizzarsi.

Se il piano operativo non appare ancora sufficientemente sviluppato, va tuttavia rilevato un accordo ampio sul necessario superamento di una concezione rimediale degli interventi didattici (Pollet 2011), per intraprendere, invece, un programma sistematico orientato alla scrittura come strumento epistemico, modo di costruzione dei saperi, e diretto allo sviluppo di competenze di scrittura *nelle discipline* (Carlino, 2009).

Restano validi, in tal senso, i principi di base su cui poggiano i pluridecennali *Writing-across-the Curriculum Programs* (WAC) nordamericani, condivisi da una estesa comunità di insegnanti e ricercatori, anche a livello internazionale, e rivolti allo sviluppo della scrittura sia nella sua 'trasversalità disciplinare' (*writing across the curriculum-WAC*) sia nella sua 'specificità disciplinare' (*writing in the disciplines-WID.* Contenuti nella sezione *"*Why Include Writing in My Courses"? del sito web, sono così formulati[50]:

- writing is the responsibility of the entire academic community
- writing must be integrated across departmental boundaries
- writing instruction must be continuous during all four years of undergraduate education
- writing promotes learning
- only by practicing the conventions of an academic discipline will students begin to communicate effectively within that discipline[51].

---

[49] "Le descrizioni linguistiche possono essere sfruttate in situazioni didattiche, al fine di sviluppare negli studenti una consapevolezza che li conduca a individuare meglio e correggere i loro errori, e, a lungo termine, a sviluppare un'abilità di scrittura scientifica" (Bock/Rinck 2015:131).

[50] <https://wac.colostate.edu/resources/wac/intro/include/>.

[51] "la scrittura è una responsabilità dell'intera comunità accademica; deve essere integrata oltre i confini dipartimentali; deve essere insegnata lungo tutta la durata degli studi superiori; la scrittura promuove l'apprendimento; solo esercitandosi nelle convenzioni di una disciplina gli studenti potranno comunicare efficacemente all'interno di quella disciplina".

6. *Considerazioni conclusive*

Questione educativa incessante, la scrittura è studiata in settori disciplinari diversi, attraverso una molteplicità di quadri teorici e di piani di indagine, oltre che una rinnovata base empirica per il lavoro analitico (come quella basata su *corpora* di testi sia di studenti che di *professional writers*). L'obiettivo è un avanzamento nella realizzazione di interventi educativi e pratiche didattiche mirati allo sviluppo di un'abilità fondamentale. Il confronto tra diversi paesi e diversi sistemi educativi consente di osservarne differenze e convergenze e, tra queste ultime – come abbiamo visto ripercorrendo la letteratura specialistica internazionale – soprattutto il consolidarsi di una visione integrata della 'scrittura e le discipline' e l'apprendimento di una disciplina come attività conoscitiva che include la scrittura come parte integrante.

La questione 'scrittura' non è solo teorica e didattica, ma ha implicazioni sociali (si pensi alla correttezza formale come indicatore di classe sociale) che la rendono anche una questione politica, come, del resto, avviene per ogni dimensione dell'educazione linguistica. In quest'ottica, l'assenza di interventi pedagogici sulla scrittura, anche all'università, rischia di produrre nuove forme di disuguaglianza. Per prevenire o contrastare questo rischio è opportuno che presso ogni sede universitaria si attivi e si sviluppi un programma sistematico. Come avviare tale programma? Si può cominciare, in ogni contesto accademico, col rispondere ad alcune domande, le stesse su cui si è basata la survey internazionale prima menzionata (cfr. Thaiss *et al.* 2012; corsivo aggiunto)[52]:

1. Dove e in quali circostanze scrivono gli studenti del corso di laurea, nella loro lingua materna o in una lingua seconda/lingua di studio? Quali tipi di testo?
2. Nel suo dipartimento, *chi si fa carico del miglioramento della scrittura degli studenti o dell'apprendimento delle discipline attraverso la scrittura?*

52

1. Where are students writing in the institution, in either a first language of instruction or in English? In what genres and circumstances?
2. *Who cares in your institution about the improvement of student writing* or student learning through writing?
3. Is improvement in student writing an objective of certain courses in a discipline or of the overall curriculum? How and why?
4. Have any teachers in/across disciplines met to talk about these issues or made an effort to plan curricula in relation to student writing?
5. What is the source of their interest and what models of student writing/learning development (e.g., articles, books, other documents), if any, help guide these discussions?

3. Migliorare l'abilità di scrittura degli studenti è un obiettivo di determinati corsi in una disciplina specifica o del curriculum generale? Con quali modalità e scopi specifici?
4. I/le docenti di una disciplina o di più discipline si sono mai riuniti per discutere di questioni di scrittura o si sono impegnati a pianificare i curricula in relazione alla scrittura degli studenti?
5. Se sì, da che cosa è stato originato il loro interesse per queste questioni didattiche e quali modelli di sviluppo della scrittura o dell'apprendimento degli studenti (ad es. articoli, libri, altri documenti), se ce ne sono, usano per orientarsi sul tema?

Bibliografia

Barré-de Miniac, Christine (2003) "Savoir lire et écrire dans une société donnée". *Revue française de linguistique appliquée* 1: 107-120.

Bartholomae, David (1996) "What is composition and (if you know what that is) why do we teach it?". In Bloom, Lynn / Daiker, Donald A. / White, Edward Michael (eds.), *Composition in the twenty-first century: crisis and change*, Southern Illinois University Press: 11-28.

Bazerman, Charles (2008) "Theories of the Middle Range in Historical Studies of Writing Practice". *Written Communication* 25/3: 298-318.

Bazerman, Charles (ed.) (2007) *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, London, Routledge.

Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987) *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum (trad. it. di Corno, Dario (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Scandicci, La Nuova Italia).

Björk, Lennart / Bräuer, Gerd / Rienecker, Lotte / Stray Jörgensen, Peter (eds.) (2003) *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, New York, Springer.

Bloom, Lynn Z. / Daiker, Donald A. / White, Edward Michael (eds.) (1996) *Composition in the twenty-first century: crisis and change*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Bloom, Lynn Z. / Daiker, Donald A. / White, Edward Michael (2003) *Composition studies in the new millennium: rereading the past, rewriting the future*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Boch Françoise/ Rinck, Fanny (2015) "Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : comparaison avec les pratiques expertes". *Linx* 72: 131-150 <http://journals.openedition.org/linx/1631> [ultimo accesso: 20.10.2018].

Boch, Françoise / Frier, Catherine (eds.), (2015) *Ècrire dans l'enseignement supérieur: des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, UGA éditions.

Boscolo, Pietro (2014) "Teaching writing to undergraduate Psychology students as socialization to a genre". In Antonietti, Alessandro / Confalonieri, Emanuela / Marchetti, Antonella (eds.), *Reflective Thinking in Educational Settings: A Cultural Framework*, Cambridge, Cambridge University Press: 243-59.

Brandt, Deborah (2002) "Reading, Writing, and Wealth in the New Economy", Lillian Bridwell-Bowles, *Speaker Series* 21: 1-29.

Bräuer, Gerd (2002) "Drawing Connections Across Education: The Freiburg Writing Center Model". *Language& learning across the Disciplines* 5/3: 61-80.

Bruni, Francesco / Alfieri, Gabriella / Fornasiero, Serena / Tamiozzo Goldmann, Silvana (2013) *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università. Per l'azienda*, Bologna, Zanichelli.

Bucheton, Dominique (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz Editions.

Cacchione, Annamaria / Rossi, Luca (2016) "La lingua troppo (poco) variabile: monolinguismo e mistilinguismo in testi funzionali di matricole universitarie". In Ruffino, Giovanni / Castiglione, Marina (a c. di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione.* Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Firenze, Cesati: 457-489.

Calamai, Silvia (2012) "Per un'analisi delle competenze scrittorie negli studenti universitari". In Bernini, Giuliano / Lavinio, Cristina / Valentini, Ada / Voghera, Miriam (a c. di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta* (Atti dell'11° Congresso AITLA), Perugia, Guerra: 77-99.

Carlino, Paula (2003) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación* 6/20: 409-420.

Carlino, Paula (2009) "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina". *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 12 : 6-17.

Carlino, Paula (2013) "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 355-381.

Covino, Sandra (a c. di) (2001) *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento,* Firenze, Olschki.

David, Jacques / Doquet, Claire / Rinck, Fanny (2018) "Que faire des écrits d'élèves?". *Le français aujourd'hui* 4/203: 1-5.

De Mauro, Tullio (2008) "Dislivelli linguistici nell'Italia d'oggi". In Bosisio, Cristina / Cambiaghi, Bona/ Piemontese, M. Emanuela / Santulli, Francesca (a c. di), *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale.* Atti del 7° congresso AItLA (Milano, 22-23 febbraio), Perugia, Guerra.

De Santis, Cristiana / Fiorentino, Giuliana (2018) "La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana". *Circula* 7: 1-28.

Delcambre, Isabelle / Lahanier-Reuter, Dominique (2010) "Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit" <www.forumlecture.ch>, 3/2010: 1-17.

Delcambre, Isabelle/ Lahanier-Reuter, Dominique (eds.), (2012) "Littéracies universitaires: nouvelles perspectives". *Pratiques* 153-154.

Donahue, Christiane (2008) *Écrire à l'université: analyse comparée en France et aux États-Unis*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Dysthe, Olga (2001) "The mutual challenge of writing research and the teaching of writing". *EATAW Keynote Groningen 18.6.2001* <https://w2.uib.no/filearchive/keynoteeataw18-1-.pdf>.

Eco, Umberto (1977) *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani.

Fiorentino, Giuliana (a c. di), (2007) *Scrittura e società. Storia, Cultura, Professioni*, Roma, Aracne.

Fiorentino, Giuliana (a c. di), (2009) *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci.

Fiorentino, Giuliana (2015) "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea". *Cuadernos de Filología Italiana* 22: 263-284.

Foster, David / Russell David R. (eds.), (2002) *Writing and Learning in Cross-national, Perspective: Transitions From Secondary To Higher Education*, London Routledge.

Frier, Catherine (2017) "Construire le sujet lecteur-auteur à l'université : entre raison graphique et écriture créative, un exemple de dispositif en première année de L1". In Massol, Jean-François (ed.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Éditions: 255-268.

Garnier, Sylvie / Rinck, Fanny / Sitri, Frédérique / De Voguë, Sarah (dir.), (2015) "Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?". *Linx* 72.

Gatta, Francesca / Pugliese, Rosa (2016[2]) *Manuale di scrittura*, Bologna, BUP.

Gettliffe, Nathalie (2018) "Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires: les cours de méthodologie du travail universitaire". *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 34/1 <http://journals.openedition.org/ripes/1267> [ultimo accesso 20.10.2008]

Giunta, Claudio (2017) “Saper scrivere è così importante?”. *Il Sole 24ore* (12.2.2017).

Grandi, Nicola (2018) “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell’italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un’indagine empirica”. *Griseldaonline*, 17: 1-24.

Grassi, Roberta / Nuzzo, Elena (2012) “Le (in)competenze di scrittura all’università: evidenze dai test di valutazione iniziale”, In Bernini, Giuliano / Lavinio, Cristina / Valentini, Ada / Voghera, Miriam (a c. di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Atti dell’11° Congresso AITLA, Perugia, Guerra: 101-118.

Gruppo di Firenze (2017) “Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità” <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.

Haar, Catherine / Horning, Alice (2006) “Introduction” in Horning Alice/ Becker Anne (eds.), *Revision: History, Theory, and Practice*, Parlor Press and the WAC Clearinghouse.

Hayes, John r. / Flower, Linda s. (1980) “The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints”. In Gregg Lee.W / Steinberg Ervin R., *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdales, Laurence Erlbaum: 3-30.

Hayes, John r. / Flower, Linda s. (1981) “A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communications* 32 : 365-387.

Hayes, John R. (2012), “Modeling and remodeling theories”. *Written Communicaion*, 29(3): 369-388.

Horning, Alice (2002) *Revision Revisited*, Cresskill, Hampton Press.

Horning, Alice / Becker, Anne (eds.), (2006) *Revision: History, Theory, and Practice,* Parlor Press and the WAC Clearinghouse.

Hyland, Ken (2011), “Disciplines and discourses: social interactions in the construction of knowledge”. In Starke-Meyerring, Doreen *et al.* (eds.), *Writing in Knowledge Societies*: 193-214.

Italia, Paola (2014), *Scrivere all’università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Milano, Mondadori Education.

Jacques, Marie-Paule / Charles, Émilie (2018) “Guider la réécriture dans l’enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes”. *Le français aujourd'hui* 203/4: 135-146.

Jones, Carys /Turner, Joan/ Street, Brian (eds.) (1999) *Students Writing in the University: cultural and epistemological issues*, Amsterdam, Benjamins.

Juzwik, Mary / Curcic, Svjetlana / Wolbers, Kimberly / Moxley, Kathleen D. / Dimling, Lisa M. / Shankland, Rebecca K. (2006) “Writing into the 21st Cen-

tury: An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004". *Written Communication*, 23/4: 451-476.

Klein, Perry D., Boscolo, Pietro (2016), *Trends in research on writing as a learning activity*. *Journal of Writing Research* 7/3: 311-350.

Lafont-Terranova, Jacqueline / Maurice, Niwese / Didier Colin (2016) "Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique". *Pratiques* 171-172 <http://journals.openedition.org/pratiques/3201>.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lavinio, Cristina (2011), "(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere". *Italiano LinguaDue*, 2: 258-291

Lavinio, Cristina / Sobrero, Alberto (a c. di), (1991) *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.

Lillis, Theresa / Scott, Mary (2007) "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy". *Journal of Applied Linguistics* 4/1: 5-32.

Lillis, Theresa/ McKinney, Carolyn (2013) "The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences". *Journal of Sociolinguistics* 17/4: 415-439.

MacArthur, Charles A. / Graham, Steve/ Fitzgeral, Jill (2016[2]) *Handbook of Writing Research*, New York, Guilford Press.

Manzotti, Emilio (1994) "Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata". In Manzotti, Emilio/ Ferrari, Angela (a c. di), *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*, Brescia, Editrice La Scuola: 147-187.

Manzotti, Emilio/ Ferrari, Angela (a c. di), (1994) *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*, Brescia, Editrice La Scuola.

Mascolo, Michael / Castillo, Jose (2015) "The origins of underperformance in higher education in America: proximal systems of influence". *Pedagogy and the Human Sciences* 5/1: 1-40.

Massol, Jean-François (ed.) *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves,* Grenoble, UGA Éditions.

Monske, Elizabeth A. / Bair, Kristine L. (2017) *Handbook of Research on Writing and Composing in the Age of MOOCs*, Hershey, Pennsylvania, IGI Global.

Nystrand, Martin (2008) "The social and historical context for writing research". In Charles MacArthur (ed.), (2017) *Handbook of Writing Research,* New York, The Guilford Press: 11-27.

Orletti, Franca (a c. di), (2004) *Scrittura e nuovi media. Dalle conversazioni in rete alla Web usability*, Roma, Carocci.

Pallotti, Gabriele / Piemontese, Maria Emanuela (a c. di), (1999) *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani.

Piemontese, Emanuela / Sposetti, Patrizia (2014) *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Roma, Carocci.

Pistolesi, Elena (2004) *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.

Plane, Sylvie (2006) *"*Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes". In Lafont-Terranova, Jacqueline / Colin, Didier (eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant.* Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, Namur, Presses Universitaires de Namur: 33-54.

Plane, Sylvie (2017) "Introduction. Teaching writing, understanding how it works and evolves, across borders". In Plane, Silvie/ Bazerman, Charles *et al.*, *Research on Writing: Multiple Perspectives. International Exchanges on the Study of Writing*, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado & Centre de Recherche sur les Médiations, Metz, France (/docs/books/wrab2014/collection.pdf).

Pollet, Marie-Christine (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*, Bruxelles, DeBoeck.

Pollet, Marie-Christine (2011) "From remediation to the development of writing competences in disciplinary contexts: thirty years of practice and questions". In Thaiss C. *et al*. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse.

Pollet, Marie-Christine (2015) "Préface". In Boch, Françoise / Frier, Catherine (dir.), *Ècrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques,* Grenoble, UGA Éditions.

Pugliese, Rosa / Della Putta, Paolo (2017) "'Il mio ragazzo è italiano, B1'! Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari". *LEND* 4: 83-110.

Reuter , Yves (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

Reuter, Yves (2004) "Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation". *Pratiques* 121/122: 9-27.

Rinck, Fanny/ Quintiliano Guimarães Silva, Jane/ Alves Assis, Juliana (2012) "*Quel cadre pour penser les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle?*" In *SCRIPTA*, Belo Horizonte, 16/30: 16-25.

Romanville, Marc (2000) *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

Rossi, Fabio / Ruggiano, Fabio (2013) *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Roma, Carocci.

Russell, David R. / Foster, David (2002) "Introduction: Rearticulating articulation". In Foster, David / Russell, David R. (eds.), *Writing and Learning in Cross-national Perspective: Transitions From Secondary To Higher Education*, London, Routledge: 1-47.

Russell McDonald, Christina / McDonald, Robert L. (eds.) (2002) *Teaching Writing: Landmarks and Horizons*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Serianni, Luca / Benedetti, Giuseppe (2015) *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

Starke-Meyerring, Doreen / Paré, Anthony / Artemeva, Natasha / Horne, Miriam / Yousoubova, Larissa (eds.) (2011), *Writing in Knowledge Societies*, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/winks/>.

Thaiss, Chris / Bräuer, Gerd / Carlino, Paula / Ganobcsik-Williams, Lisa/ Sinha, Aparna (2012) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/wpww/>.

Valentini, Ada (2002) "Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari". *Linguistica e Filologia* 7: 303-322.

Vigner, Gérard (1982) *Écrire. Éléments pour la pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.

Voghera, Miriam / Basile, GraziA / Guerriero, Anna Rosa (a c. di), (2005) *E.LI.CA: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra.

Warshauer Freedman, Sarah / Flower, Linda / Hull, Glynda / Hayes, John R. (1995) "Ten years of research: achievements of the National Center for the study of writing and literacy". *Technical Report* 1-C, National Center for the study of writing and literacy (NCSWL) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391159.pdf>.

Paolo Della Putta

(Università di Torino)

Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoni e non italofoni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2

1. *Introduzione: l'interlingua e il parlante nativo*

L'interlingua (IL) è un costrutto scientifico che ha ottenuto un indubbio "successo epistemologico" (Pallotti 2017: 394), non solo in seno alla sua disciplina di riferimento – la linguistica, applicata prima e acquisizionale poi –, ma anche all'interno di altre scienze affini, quali la sociolinguistica e la glottodidattica (cfr. Tarone 2007; Chini 2012). I fondamenti di un costrutto di tale importanza, chiamato in causa da pressoché tutti gli studi che indagano l'apprendimento di una lingua non materna, non dovrebbero più presentare, a 45 anni[1] dalla sua prima definizione, margini interpretativi. Tuttavia così non è: sono ancor oggi apprezzabili oscillazioni teoriche e operative in merito a uno dei principi cardine della nozione di IL, ovvero la sua indipendenza dalle caratteristiche della lingua *target* (L2) e della lingua madre (L1) (Pallotti 2010 e Andorno / Valentini / Grassi 2017: 46 e segg.).

Secondo la definizione di Selinker (1972: 214), sostanzialmente invariata nel tempo, l'IL è: "A separate linguistic system based on the observable output that results from a learner's attempted production of TL [target language] norms", ossia un sistema linguistico in divenire dotato di coerenza interna, di sistematicità e di fragile stabilità, da analizzarsi indipendentemente dalle proprietà della L1 e della L2. Tale prospettiva di analisi richiede che le produzioni degli apprendenti vengano studiate da una prospettiva emica, interna al sistema: l'attenzione non andrebbe tanto focalizzata su ciò che "manca" o che è errato rispetto alla L1 ma, piuttosto, bisognerebbe osservare ciò che l'apprendente riesce a esprimere e a compiere grazie all'uso dell'IL (cfr. Klein / Perdue 1997 e le riflessioni in Andorno 2012). Eppure, nella pratica didattica come nella ricerca scientifica, non è raro osservare operativizzazioni dell'IL spesso contrarie alle caratteristiche di separatezza e indipendenza qui ricordate: è comune, infatti, che gli insegnanti comparino in modo più o meno esplicito le produzioni dei loro studenti con quelle dei parlanti nativi. Inoltre, non sono rare le ricerche che fondano le loro argomentazioni su un'analisi contrastiva

[1] Come è noto, la nascita del costrutto viene fatta risalire al 1972, anno in cui Larry Selinker pubblicava sulla rivista IRAL l'articolo "Interlanguage".

fra L1 e L2 per individuare possibili zone d'ombra dell'IL, a rischio di fossilizzazione o lento sviluppo (cfr., ad esempio, Shimanskaya / Slabakova 2017).

In questo contributo non vogliamo prendere le parti di una o dell'altra interpretazione del costrutto, dato che entrambe le prospettive sono in una certa misura giustificate da diverse variabili, come il momento di osservazione[2] delle proprietà dell'IL o la natura dello studio, che può anche essere glottodidattica ed essere quindi finalizzata a testare l'efficacia dell'insegnamento nell'aiutare l'allineamento dell'IL alle proprietà della L2 (Pallotti 2017: 396). Ciò che ci pare piuttosto degno di problematizzazione è l'eccessivo ricorso fatto, negli approcci comparativi IL-L2, alla nozione di parlante nativo come metro di valutazione di proprietà linguistiche altre da quelle cosiddette *core*[3], ovvero centrali al sistema linguistico e, quindi, meno suscettibili a variazione intralinguistica[4] (Andorno 2012). Se un parlante nativo competente (il *good native speaker* istruito nella sua L1 a cui fa riferimento Berruto 2003) non dovrebbe[5] avere difficoltà a usare fluentemente e senza devianze le proprietà centrali della sua LM, trasversali a tutte le varietà, non possiamo essere altrettanto certi che lo stesso parlante nativo sappia dominare – e che quindi possa essere preso, in riferimento a ciò, come termine di paragone interlinguistico – altri aspetti della sua L1 esterni all'area *core*. Il rischio di fallacia comparativa (Bley-Vroman 1983) fra l'IL e la L2 è tanto più grande quanto più si idealizza la competenza del nativo, disgiungendola da una realtà che vede il *native speaker* pienamente competente solo in alcune varietà della sua L1 – quelle della socializzazione primaria – e solo in alcune strutture – quelle *core*, appunto – e che, invece, potrebbe non aver avuto l'esperienza linguistica necessaria per acquisire le proprietà tipiche di altre varietà, di norma diafasicamente più alte, socialmente più marcate e dia-

[2] Interlingue a stadi pre-basici andrebbero analizzate in modo emico, mentre gli stadi più avanzati sono più efficacemente comparabili con le proprietà *target* del sistema, secondo Norris / Ortega (2003).

[3] La differenza fra proprietà *core* e *peripheral* non è, naturalmente, scevra da complessità definitorie. In ambito generativista, le proprietà *core* sono regolarità universali a tutte le lingue naturali, da alcuni autori (cfr. Lardiere 2008) associate ai *principi* della teoria generativista. Le proprietà periferiche, invece, sono assimilabili ai *parametri*. Le teorie linguistiche *usage-based*, invece, sostengono che le proprietà *core* sono quelle più frequenti e più regolari nell'*input*, e quindi più facilmente acquisibili (Goldberg 2003: 14). In questo lavoro facciamo riferimento alla prospettiva *usage-based*, pur essendo consapevoli delle discrepanze che occorrono fra i due paradigmi scientifici.

[4] Per l'italiano standard e neostandard annoveriamo in questa zona "stabile" della lingua la morfologia flessiva del verbo, del nome e dell'aggettivo, l'uso degli articoli, dei pronomi e degli ausiliari, l'alternanza aspettuale perfettivo/imperfettivo e le principali forme di subordinazione implicita ed esplicita (cfr. Andorno 2012: 160-161).

[5] Il condizionale è doveroso visti i dati meno incoraggianti riportati dagli studi di Martari (2019a), da cui si evince che studenti universitari, certamente classificabili come *good native speakers*, seguendo Berruto, commettono nella scrittura (e nell'orale pure, visti i dati e le riflessioni in Sposetti 2008: 60 e segg.) anche un rilevante numero di errori in alcune proprietà *core* o *semi-core* dell'italiano, fra cui la reggenza preposizionale dei verbi e alcuni aspetti di accordo morfologico.

mesicamente non coincidenti con il parlato (Moretti 2011; Andorno 2012; Pugliese / Della Putta 2017). In alcuni casi, la prospettiva si potrebbe addirittura ribaltare: molti studi di (socio)linguistica dell'immigrazione hanno testimoniato che il repertorio dei non nativi può essere molto articolato, a volte più di quello dei nativi: vi compaiono spesso, infatti, oltre all'italiano standard, varietà locali di italiano, varietà professionali o settoriali e, anche, elementi dialettali che favoriscono un'efficacia pragmatica notevole in zone dialettofone d'Italia (cfr. Pugliese / Villa 2012). Inoltre, lo studio di Pugliese e Della Putta (2017) ha mostrato come studenti universitari non italofoni molto competenti possano riuscire meglio dei loro compagni italofoni nella gestione del registro formale in testi scritti.

Il presente contributo, approfondendo quanto fatto in Pugliese e Della Putta (2017), affronta il tema delle competenze scrittorie degli studenti universitari italofoni e non italofoni alle prese con testi non specialistici di registro formale. Si intende verificare se il rovesciamento di prospettiva accennato sopra, che vedrebbe i parlanti non nativi potenzialmente più competenti dei nativi in alcune varietà della lingua, sia comprovato dai dati ottenuti da un doppio *task* di scrittura somministrato a scriventi di italiano L1 e L2. I soggetti reclutati per questo studio si sono confrontati con la redazione di un testo argomentativo/persuasivo di registro formale e con un compito di manipolazione intralinguistica dal registro informale a quello formale di una lettera scritta di lamentela. I risultati verranno analizzati e interpretati alla luce dell'esperienza linguistica maturata dagli informanti con le varietà scritte sorvegliate dell'italiano e della quantità e qualità di istruzione formale ricevuta nella redazione di testi formali. Prima di presentare la metodologia dello studio (§ 3) e i suoi risultati (§ 4), passiamo in rassegna nel prossimo § i problemi scrittori degli studenti universitari italofoni; le conclusioni del lavoro, invece, saranno raccolte nel § 5.

2. *L'italiano scritto degli studenti universitari e l'esposizione all'*input

Le carenze nella scrittura degli studenti universitari italofoni sono oggetto di un dibattito molto vivace e attuale che, tralasciando alcune sue connotazioni quasi scandalistiche e non scientifiche, trova oggi fondamento nel concreto bisogno di rinforzo delle abilità di redazione testuale delle matricole universitarie. Da almeno quindici anni molti atenei italiani hanno introdotto corsi di recupero della testualità pensati appositamente per quei neo iscritti che si dimostrano lacunosi nella capacità di redigere e comprendere testi scientifici, giornalistici e semidivul-

gativi in italiano (Cacchione / Rossi 2016; Martari 2019b). Tali debolezze scrittorie[6] si apprezzano soprattutto nelle scelte lessicali, stilistiche e pragmatiche compiute nella realizzazione di tipi testuali altri da quelli usati nella comunicazione quotidiana poco sorvegliata, quali scritti mediamente scientifici (tesine, tesi di laurea ecc.) e argomentativi di registro formale (Sposetti / Piemontese 2017). È, questo, un fenomeno pluricausale. In primo luogo occorre rilevare l'influenza dei nuovi media, che condizionano le competenze linguistiche degli utenti sbilanciandole verso diafasie informali o miste (Bazzanella 2011) e che creano diamesie ibride, il cosiddetto "scritto-parlato" o "scritto factotum" in cui tratti tipici del parlato informale si riverberano massicciamente in produzioni scritte formali (Lubello 2017; Cacchione 2014). Co-occorrono, inoltre, dimensioni socio-psicologiche e cognitive: la convinzione che si possa imparare a scrivere in modo implicito, senza bisogno di sforzo e di esercizio (Piemontese 2014) influisce sulla motivazione all'apprendimento formale di dimensioni dell'italiano diverse da quelle usate nella vita di tutti i giorni, sia nel parlato che, a maggior ragione, nello scritto (Balboni 2017). Infine, la scuola e l'università: nonostante i summenzionati corsi di recupero delle abilità testuali – spesso ancora a carattere eccessivamente emergenziale e transitorio –, sono in molti a rilevare che nel sistema educativo italiano si scrive troppo poco e, quando lo si fa, lo si fa male, esponendo poco i discenti a modelli testuali complessi e favorendo raramente un'esperienza scrittoria reale, in cui diverse varietà di italiano vengano analizzate e praticate con scopi concreti[7] (Colombo 2002). Alcuni esiti di questo sfaccettato fenomeno sono di interesse precipuo per la nostra ricerca: seguendo Alfieri (2017), sarebbe proprio la competenza diafasica a essere "collassata" nei giovani studenti universitari italiani; i *good native speakers* (cfr. § 1) che frequentano le università appaiono essere sempre meno capaci di compiere scelte linguistiche appropriate al contesto della comunicazione, adattando con difficoltà le loro produzioni agli scopi, all'interlocutore e all'argomento coinvolti nella comunicazione (Pugliese / Della Putta 2017). Nelle parole di Alfieri (2017: 93):

> Dalla pluriennale lettura degli elaborati di studenti di Lettere e Scienze della comunicazione emerge una costante: il collasso della competenza diafasica, sia nella testualità

[6] In questo lavoro tralasciamo il problema delle capacità ricettive, pur essendo coscienti del forte legame cognitivo che lega scrittura e lettura.

[7] Si vedano le attività proposte in Colombo (2002) in cui si illustrano diversi percorsi didattici utili a favorire lo sviluppo e il potenziamento di abilità scrittorie cognitive e metacognitive. In Guerriero (2014) si propone di insegnare la "scrittura documentata", utile a scuola e all'università, presentando agli allievi un percorso pluriarticolato: 1) la lettura e l'esplorazione di fonti utili all'argomentazione; 2) l'individuazione di temi salienti; 3) la stesura di una scaletta; 4) l'elaborazione del testo compiuta facendo scelte consapevoli (per chi scrivo, quale registro devo scegliere, qual è la lunghezza del testo ecc.); 5) la rilettura e la correzione.

orale che scritta. L'indistinzione dei contesti situazionali nella coscienza e nella percezione comunicativa dei giovani comporta una duplice conseguenza nelle loro produzioni discorsive: confusione e ibridazione delle tipologie testuali, e commutazione di registri stilistico-lessicali.

Tali difficoltà di adattamento linguistico sono d'altronde motivabili anche facendo riferimento ai rilievi teorico-acquisizionali enucleati nel § 1. La decostruzione del parlante nativo come *tertium comparationis* delle IL sarebbe giustificata anche sulla base di disamine più strettamente linguistiche che, appunto, mettono in evidenza come esistano differenze notevoli fra le competenze di individui parlanti la stessa L1. Gli studi di Dabrowska (2012) suggeriscono che variabili interindividuali quali il livello di istruzione e le possibilità esperienziali (ovvero di esposizione e frequenza d'uso) di diverse varietà della L1 influiscano sul livello di competenza dei parlanti in proprietà sia *core* sia *non core* della loro lingua madre. Le persone più istruite e con più esperienza varietistica sarebbero in grado di processare l'*input* in modo più attento, compiendo generalizzazioni di regole più ampie e accurate; i soggetti meno istruiti e meno sensibili alla variazione della L1 tenderebbero invece ad analizzare l'*input* localmente, estraendo da esso regolarità meno precise e generalizzabili[8]. Hulstijn (2011, 2018), in parziale disaccordo con la posizione di Dabrowska, propone una visione più conciliante del costrutto del parlante nativo, postulandone l'esistenza sono in alcuni ristretti domini cognitivi concernenti la L1. Lo studioso distingue infatti due diversi tipi di competenze in L1: le competenze basiche (BLC, *Basic Language Cognition*) e quelle più alte o estese (HLC, *Higher/ Extended Language Cognition*). Delle prime fa parte la conoscenza implicita e automatizzata di strutture e proprietà *core*, dunque molto frequenti nell'*input* e comuni a tutte le situazioni comunicative; queste strutture e proprietà sono, secondo Hulstijn – ma *contra* Dabrowska –, scevre di variazioni interindividuali. Della BLC non fanno parte le abilità di scrittura e lettura perché non sono apprendibili senza studio formale. La dimensione della competenza più soggetta alle variabili biografiche del parlante è ascrivibile alla HLC: sono qui chiamate in causa strutture meno frequenti e appartenenti esclusivamente ad alcune varietà della L1 oltre all'abilità della scrittura e della lettura. L'assenza di variazione interindividuale e la trasversalità varietistica della BLC ne permettono il raffronto con le proprietà di una IL, men-

[8] Nello studio di Dabrowska (2012) vengono riassunti diversi esperimenti di morfologia nominale polacca applicata a occasionalismi. I risultati mostrano che gli apprendenti più avvantaggiati in termini di istruzione ed esperienza varietistica riescono a estrapolare regole di comportamento morfologiche più ampie e più precise, includendo nell'analisi non solo categorie grammaticali di norma conosciute come il genere, ma anche alcune proprietà sintattiche più sottili dei referenti, come la dimensione e i materiali di cui sono composti.

tre la forte dipendenza da elementi biografici del parlante rende la HLC un'area della competenza del nativo non adatta al paragone con quella del non nativo. Addirittura, postula Hulstijn (2011: 242), un non madrelingua potrebbe avere competenze in HLC uguali o migliori di quelle di un madrelingua, nonostante quest'ultimo possa dominare con più accuratezza gli aspetti linguistici contemplati dalla BLC. Un apprendente di una L2 potrebbe dunque avere una competenza diafasica più sviluppata di un parlante nativo se qualcosa, nella sua biografia, ha permesso il contatto e l'uso di varietà della L2 esterne[9] alla sua area *core*; allo stesso modo, un parlante nativo potrebbe fare più fatica di un non nativo a gestire la variazione diafasica in L1 se non ha efficacemente esperito le sue varietà alte o, comunque, quelle meno usate nella comunicazione quotidiana. Come già discusso in Andorno (2012), le informazioni fornite dallo stimolo linguistico non sono equamente distribuite, in termini di frequenza e affidabilità, lungo tutte le dimensioni del diasistema: le aree *core* di una lingua tendono a essere molto frequenti e trasparenti e, soprattutto, sono processate da un parlante nativo sin dall'infanzia; tutto ciò che, invece, ricade nella HLC è un *input* molto più rumoroso e dalle frequenze variabili, dipendente da aspetti biografici ed esperienziali (età, istruzione, professione ecc.) del parlante. Seguendo questa linea esplicativa, "nessuno è parlante nativo delle varietà formali di una lingua" (Moretti 2011: 62) proprio perché l'esperienza di tali varietà, a maggior ragione nella scrittura, non è, per un parlante nativo, da dare per scontata.

Aggiungiamo, in conclusione, che l'*input* varietisticamente ibrido e ambiguo fornito dai nuovi media può creare maggiore rumore informativo di fondo, soprattutto per più giovani: costoro potrebbero fare più fatica a distinguere i contesti d'uso dell'una o dell'altra varietà della lingua, a maggior ragione quando si tratta di variazioni pertinenti a contesti d'uso più controllati, come il discorso scientifico o burocratico/formale tipico di alcuni ambienti lavorativi.

Sulla base di queste considerazioni presentiamo, nel prossimo paragrafo, il modo in cui abbiamo operativizzato la competenza diafasica nello scritto, la metodologia dello studio e le ipotesi di ricerca.

3. *La competenza diafasica nello scritto e la metodologia dello studio*

Facendo riferimento a quanto in Berruto (2011), la competenza diafasica nello scritto comprende: 1) l'organizzazione retorica, le formule rituali e la formattazio-

[9] Come quelle professionali o come dimensioni diafasiche alte tipiche della comunicazione professionale degli adulti, ad esempio.

ne testuale del genere a cui la produzione fa riferimento; 2) il registro, ovvero la variazione linguistica in relazione ai ruoli dei parlanti e al grado di formalità della situazione comunicativa e 3) i sottocodici settoriali eventualmente chiamati in causa dalla natura più o meno specialistica della comunicazione. Le produzioni scritte oggetto della nostra analisi non attengono a discipline di studio specialistiche e a generi testuali universitari; i testi che qui consideriamo sono lettere scritte formali, redatte per scopi mediamente comuni, che richiedono a chi scrive di distanziarsi dalle forme tipiche delle interazioni informali e poco controllate. Lo scopo analitico è di vedere se e in che misura i soggetti coinvolti in questo studio sanno gestire il registro formale nella comunicazione scritta. Ne consegue, data la natura non specialistica dei brani, che la dimensione 3) della competenza diafasica dello scritto è esclusa dalla nostra analisi.

3.1. *Gli informanti*

Partecipano a questa ricerca 32 italofoni (età media 20,8) iscritti all'Università di Bologna (n = 5) e all'Università Milano Bicocca (n = 27), studenti del primo anno di, rispettivamente, Lingue e Scienze della Formazione. Tutti gli informanti hanno dei debiti formativi in L1: un test di conoscenza dell'italiano ha mostrato lacune nella comprensione e nella redazione di testi scritti, oltre a mancanze lessicali e morfosintattiche di vario genere. Questi 32 studenti, pertanto, seguono un corso di potenziamento della competenza dell'italiano nelle rispettive università.

I parlanti non italofoni reclutati sono 22 informanti (età media 22,5) partecipanti a corsi di italiano L2 presso l'Università di Bologna (n = 6), l'Università Milano Bicocca (n = 8) e l'Accademia di Brera di Milano (n = 8), tutti con competenze molto alte, oscillanti fra i livelli B2 e C1 del QCER. Il tempo medio di studio formale dell'italiano è di 2,9 anni, distribuiti in diverso modo fra contesti di L2 e LS. Le L1 sono indoeuropee: del gruppo fanno parte 11 ispanofoni/catalanofoni, 4 francofoni, 2 lusofoni, un ellenofono, 3 germanofoni e un anglofono.

3.2. *I* task

Il primo *task* assegnato è di natura manipolativa: consiste nel trasformare una lettera scritta di reclamo dal registro informale al formale. In tale lettera lo scrivente si lamenta con il servizio tecnico di un'azienda elettronica di un disservizio usando, però un inusuale registro informale. La consegna indicava di volgere al formale la lettera, mantenendo quanto più possibile uguale il contenuto del testo. Il secondo *task* è la composizione di una lettera scritta di circa 150 parole indirizzata al sindaco della città per chiedere e motivare l'introdu-

zione di cibo biologico nelle mense scolastiche[10].

L'analisi dei testi redatti dagli informanti considera due dimensioni: 1) l'adesione al genere testuale grazie al rilievo della presenza e della correttezza di elementi retorico/stilistici quali l'indicazione del mittente e del destinatario, della data, delle formule di saluto ecc. e 2) la corretta espressione e la tenuta del registro formale. Per valutare quest'ultima dimensione, seguendo quanto fatto in Brusco *et al*. (2014), abbiamo considerato l'erronea presenza negli scritti di elementi tipici (si veda Tab. 1) della comunicazione informale parlata, elementi da cui uno scrittore dovrebbe essere in grado di distanziarsi durante la redazione di un testo formale.

Tabella 1 – Elementi considerati nell'analisi della tenuta del registro (esempi tratti dai testi)

Presenza di deittici (noi siamo i genitori della classe; vorremmo una soluzione per oggi e per domani; tutte queste cose qui elencate ecc.)
Interiezioni (accidenti, ahinoi ecc.)
Interrogative dirette e discorso riportato diretto[11] (e che cosa significa, quindi, cibo biologico? Il tecnico ha detto: "va bene, fissiamo un appuntamento domani" ecc.)
Uso di interpunzione enfatica (grazie per l'attenzione!; sarebbe una cosa molto utile… ecc.)
Luoghi comuni, approssimazioni e cliché espositivi (oggi come oggi, bisogna sempre mettersi in discussione, è necessario guardare sempre avanti…, con sommo dispiacere ecc.)
Malapropismi, realizzazioni lessicali non consone a contesto e a registro, fluttuazioni di registro (una branchia della medicina, il malfunzionamento del telefono mi ha fatto dispiacere, scienze del cibo ecc.)
Strutture tipiche del parlato o dello scritto-parlato come dislocazioni, c'è presentativo, concordanze a senso (ci sono tutta una serie di vantaggi, cosa va a cambiare? le presentiamo quelli che sono i problemi ecc.)

L'analisi quantitativa verte dunque sulla presenza nei testi di realizzazioni linguistiche tipiche di registri diafasici non sorvegliati e diamesicamente propri della comunicazione parlata o scritto-parlata (cfr. § 2); gli scriventi dovrebbero "distanziarsi" da tali realizzazioni e formulare scelte più consone a testi scritti formali.

[10] Per motivi di spazio non possiamo riportare qui le consegne integrali dei due *task*. Chi fosse interessato può contattare l'autore per averli.

[11] Il discorso riportato diretto o "discorso diretto classico", cfr. Calaresu (2000: 26) è, sempre secondo l'autrice, la rappresentazione fedele del discorso originario, che viene riportato, di norma, tra virgolette. Consideriamo questo come un tratto tipico di una scrittura tendenzialmente informale perché altamente dipendente dalla situazione in cui l'enunciazione è avvenuta, cfr. discussione in Brusco *et al.* (2014: 157).

Le due ipotesi di ricerca che guidano lo studio sono: **IR1**): la variabile indipendente responsabile di una migliore competenza in varietà formali scritte è l'istruzione e non il madrelinguismo. Ipotizziamo che gli studenti non madrelingua possano scrivere testi aderenti al modello della lettera formale nello stesso o modo o, addirittura, meglio dei propri compagni italofoni, a patto che questi ultimi non abbiano ricevuto (un'adeguata) istruzione formale su tale tipologia testuale (cfr. Pugliese / Della Putta 2017). L'analisi, ovviamente, verte su elementi *non core* come quelli elencati sopra, dunque su aspetti di organizzazione testuale e di scelte linguistiche diverse da quelle tipiche di un italiano non controllato e di uso orale. Ci aspettiamo altresì che i testi possano differire nelle proprietà *core* dell'italiano, in cui i nativi dovrebbero essere più accurati dei non nativi: errori di accordo morfologico, flessione verbale, uso delle preposizioni ecc. potrebbero, secondo la nostra ipotesi, essere maggiori nelle produzioni dei non nativi. Da qui consegue la **IR2):** una buona competenza di questa varietà nello scritto non è acquisibile naturalmente perché periferica a varietà di socializzazione primaria. Secondo questa ipotesi, anche i parlanti/scriventi nativi, per raggiungere una padronanza adeguata delle varietà alte della L1, devono ricevere un'istruzione che ne contempli la presentazione e l'esercitazione, similmente a quanto è naturale fare con gli apprendenti di una L2.

4. *I risultati*

4.1. *Il primo* task

Valutiamo in primo luogo la correttezza della trasformazione dei saluti di apertura, degli allocutivi, delle formula di chiusura e dei saluti finali dal registro informale al formale. In Tab. 2 riportiamo i dati quantitativi dei due gruppi.

Tabella 2 – Trasformazione lettera scritta da informale a formale (esempi tratti dai testi analizzati)

Tratti in analisi	Parlanti nativi	Parlanti non nativi
Saluti di apertura e allocutivi	32 formule realizzate, 20 adeguate (*spettabile servizio tecnico, alla cortese attenzione di* ecc.) e 12 non adeguate (*salve azienda X-Phone, buongiorno gentili tecnici di X-Phone* ecc.). → **62%** di correttezza.	22 formule realizzate, 18 adeguate (*alla cortese attenzione, spettabile dipartimento di assitenza* ecc.) e 4 non adeguate (*cordiale signor tecnico, salve X-Phone* ecc.). → **81%** di correttezza.

Formule di chiusura e saluti finali	32 formule realizzate, 26 adeguate (*rimanendo in attesa di una vostra risposta, porgo cordiali saluti; ringraziando per l'attenzione, l'occasione mi è gradita per porgervi i miei più cordiali saluti* ecc.) e 6 non adeguate (*per favore fatemi sapere quando intervenite, un saluto e a presto* ecc.). → **81%** di correttezza.	22 formule realizzate, 17 adeguate (*cordiali saluti, con un ringraziamento per la vostra attenzione* ecc.) e 5 non adeguate (*atentamente*[12]*, grazie mille per la lettura* ecc.). → **78%** di correttezza.

Un T-test conferma che la differenza di accuratezza a favore dei non nativi ha significatività statistica per saluti di apertura e allocutivi, $t(50.6) = 1.5$, $p = .002$, mentre la differenza nelle formule di chiusura e nei saluti non è significativa, $t(24.8) = -35$, $p = .52$. In merito alla correttezza e alla tenuta del registro, nei brani dei parlanti nativi (lunghezza media di 70,8 parole) troviamo una media di 3,3 realizzazioni non consone secondo i parametri di Tab. 1; nei testi dei non nativi (lunghezza media di 66,2 parole) troviamo una media di 2,09 realizzazioni non consone. Questa differenza in favore dei non nativi ha significatività statistica, come da T-test, $t(51.9) = 3.05$, $p = .04$.

4.2. *Il secondo* task

I dati riguardanti il rispetto dell'organizzazione testuale e delle formule rituali tipiche di una lettera scritta formale persuasivo/argomentativa sono riportati in Tab. 3.

Tabella 3 – Organizzazione testuale e formule rituali (esempi tratti dai testi)

Tratti in analisi	Parlanti nativi	Parlanti non nativi
Saluti di apertura e allocutivi	29 formule realizzate, 15 adeguate (*egregio Sig. Sindaco*, *spettabile Sindaco di Bologna* ecc.) e 14 non adeguate (*Sindaco Sala, buongiorno, salve gentile sindaco di Milano* ecc.). → **52%** di correttezza.	21 formule realizzate, 16 adeguate (*alla cortese attenzione del sindaco di Bologna* ecc.) e 5 non adeguate (*buonasera sindaco della città, clarissimo sindaco* ecc.). → **76%** di correttezza.

[12] Si tratta di un transfer dallo spagnolo usato da due apprendenti come formula di chiusura delle lettere.

Formule di chiusura e saluti finali	20 formule realizzate, 11 adeguate (*rimanendo in attesa si una sua risposta* ecc.) e 9 non adeguate (*grazie mille per l'attenzione, a presto* ecc.). → **55%** di correttezza.	18 formule realizzate, 13 adeguate (*aspettando per una sua gentile risposta* ecc.) e 5 non adeguate (*buona serata e grazie di suo tempo* ecc.). → **72%** di correttezza.

Come si evince dai dati, non in tutte le lettere al sindaco compaiono i saluti di apertura, le formule di chiusura e i saluti finali. Gli scriventi che hanno omesso questi elementi testuali sono in maggior parte palanti nativi: rispettivamente 3 e 12 nativi per i saluti e per le formule di chiusura contro 1 e 4 non nativi per gli stessi aspetti. Anche la presenza di oggetto e destinatario non è garantita, nei brani redatti: il 12% dei nativi menziona l'oggetto (contro il 31% dei non nativi) e il 15% inserisce il destinatario (contro il 25% dei non nativi). Il raffronto statistico dei dati riportati in Tab. 3 conferma che gli apprendenti di italiano L2 sanno organizzare meglio una lettera formale: un T-test rivela che la maggiore accuratezza dei non nativi in merito ai saluti di apertura ha significatività statistica, $t(48.3) = 1.9$, $p = .001$; allo stesso modo la maggiore accuratezza nelle formule di chiusura è significativamente migliore nel gruppo non nativo, $t(35.9) = 1{,}09$, $p = .048$. In merito alla correttezza e alla tenuta del registro, nei brani dei parlanti nativi (lunghezza media di 143,4 parole) troviamo una media di 5.9 realizzazioni non consone secondo i parametri di Tab. 1; nei testi dei non nativi (lunghezza media di 135,3 parole) troviamo una media di 3.2 realizzazioni non consone. Questa differenza in favore dei non nativi ha significatività statistica, come da T-test, $t(51) = 6.2$, $p = .03$. In generale, notiamo che i parlanti nativi fanno una certa fatica, negli scritti analizzati, a mitigare la forza illocutiva nei confronti del sindaco, risultando spesso eccessivamente diretti e, a volte, quasi aggressivi[13] (es.: *in conclusione, sindaco, mi sembra di aver dato un quadro chiaro di come vengono gestite le mense* [...] *Insomma, molto male. Quale sarà la sua decisione? Starà dalla nostra parte? Noi speriamo vivamente che Lei non ci deluderà*); inoltre, la tenuta del registro è spesso oscillante, anche all'interno della stessa frase (es.: *sono Franco Alberti, portavoce dell'associazione dei genitori delle scuole milanesi. A nome dell'associazione le scrivo perché vogliamo tanto cambiare un po' di cose nella gestione della mensa).* I testi dei non italofoni presentano sporadici errori di morfosintassi: qualche errore di transfer da L1, errori nelle forme degli articoli e delle preposizioni articolate meno frequenti – *ai* al posto di *agli* studenti, *il* yogurt al posto di *lo* yogurt ecc. – e rari errori di coniugazione verbale.

[13] È interessante notare che questa è una tendenza tipicamente riscontrata negli apprendenti, anche avanzati, di una L2, cfr. discussione in Nuzzo (2012: 26). Questa osservazione corrobora l'idea che, nelle varietà alte di una lingua, i parlanti nativi sono assimilabili ai non nativi, a maggior ragione nella scrittura.

5. *Conclusioni*

Al termine dei *task*, i 54 informanti sono stati intervistati in merito alle loro esperienze scrittorie di testi formali. L'intervista prevedeva tre domande piuttosto libere: 1) ti è mai stato insegnato a scrivere una lettera formale?; 2) hai mai letto o scritto testi del genere nella tua vita?; 3) trovi difficile scrivere lettere formali? 19 parlanti non nativi su 22 hanno dichiarato di aver ricevuto, nei corsi di italiano L2/LS frequentati, istruzione formale su come redigere testi di questo tipo. In particolare, questi apprendenti hanno riportato di essere stati esposti a modelli testuali simili (molti hanno dichiarato di averli analizzati e/o di averli visti nei libri di testo) e di aver scritto, come esercizio, lettere affini a quelle dei due *task* sperimentali. Le difficoltà riportate, infine, riguardano principalmente aspetti *core* dell'italiano, come problemi nella gestione della morfologia verbale e aggettivale, l'uso del congiuntivo ecc. 18 parlanti madrelingua su 32 hanno invece raccontato di aver ricevuto informazioni esplicite su tali tipologie testuali durante la prima adolescenza (scuole secondarie di primo grado), mentre altri 5 hanno riportato attività su dimensioni formali dell'italiano nei primi due anni del liceo (linguistico e scientifico, in questi casi). Tutti costoro, però, hanno lamentato poca dimestichezza con questi ambiti dell'italiano, e 27 informanti hanno dichiarato di non aver mai scritto una lettera formale. I problemi esperiti riguardano la difficoltà nel reperire informazioni sul modello testuale ("non so esattamente come strutturare una lettera così") e su come compiere scelte corrette, perché, come ha efficacemente riferito uno studente, "a me sembra di aver comunicato quello che volevo, ma non sono sicuro di averlo fatto nel modo giusto".

In conclusione, i dati di questo studio confermano (cfr. Pugliese / Della Putta 2017) le difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italiani madrelingua. Riteniamo confermata l'ipotesi che una generica esposizione all'*input*, ancorché costante, non permetta lo sviluppo di una buona capacità scrittoria di tipologie testuali non sorvegliate, in particolare nelle loro caratteristiche formulaiche e di registro, le cui proprietà retoriche e stilistiche (e, a tratti, anche grammaticali) non ricadono, per riprendere Hulstijn (cfr. § 2), nella BLC. Contestualmente, notiamo che i parlanti non nativi ben istruiti sui modelli e sul registro di italiano da usare in questi contesti argomentativi sono in grado di fare meglio dei parlanti nativi. Questo darebbe ulteriore conferma alla necessità, nella pratica didattica come nella ricerca scientifica, di decostruire attentamente la figura del madrelingua, riadattandola a una realtà di competenza varietistica ben più articolata e determinata anche da fattori biografici quali l'esperienza linguistica, l'età e l'istruzione ricevuta (cfr. discussione in Hulstijn 2018; Dewaele 2017). Da un punto di vista pedagogico, avvalorare la necessità di insegnare a scrivere testi

formali come quelli considerati in questo studio pare essere cosa superflua, data la mole di letteratura pubblicata in Italia in merito. Tuttavia, sembra essere ancora importante ribadirla, questa necessità, e per farlo facciamo riferimento alle parole di Carla Bazzanella (2011: 79-80), che ci pare colgano in pieno la questione didattica:

> È necessario stimolare l'acquisizione di un ventaglio di competenze più ampio, che potenzi l'uso del registro formale là dove richiesto. [...] Sull'adeguatezza pragmatica, sulla centralità dell'interazione e sulla maggiore consapevolezza dei meccanismi linguistici sia nella lingua madre [...] che nelle seconde e terze lingue [...] sarebbe utile sviluppare una maggiore sensibilità metalinguistica.

Così come in italiano L2 si è soliti fare, anche nella didattica della scrittura dell'italiano L1 appare necessario stimolare una consapevolezza varietistica della lingua (cfr. proposte in Cacchione 2014), consapevolezza che possa rendere edotti i discenti, grazie all'osservazione prima e alla pratica mirata poi, su "come è fatto" l'italiano al di fuori dalle strutture di uso comune, al di fuori di quella "zona di comfort" della lingua in cui non abbiamo (quasi mai) bisogno di porci domande e di trovare mezzi espressivi adeguati.

Bibliografia

Alfieri, Gabriella (2017) "Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?". *Lingue e Culture dei Media* 1: 91-125.

Andorno, Cecilia (2012) "Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale". In Grassi, Roberta (a c. di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle varietà plurilingue*, Perugia, Guerra.

Andorno, Cecilia / Valentini, Ada / Grassi, Roberta (2017) *Verso una nuova lingua*, Torino, UTET.

Balboni, Paolo (2017) *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani*. *E come*, Venezia, Marsilio.

Bazzanella, Carla (2011) "Oscillazione di informalità e formalità: scritto, parlato e rete". In Cerruti, Massimo / Corino, Elisa / Onesti, Cristina (a c. di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci: 68-83.

Berruto, Gaetano (2003) "Sul parlante nativo (di italiano)". In Radatz, Hans / Schlösser, Reiner (hrsg.), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Tübingen, Niemeyer: 1-14.

Berruto, Gaetano (2011) “Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite”. In Cerruti, Massimo / Corino, Elisa / Onesti, Cristina (a c. di): 15-35.

Bley-Vroman, Robert (1983) “The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of sistematicity”. *Language Learning* 33: 1-17.

Brusco, Simona / Lucisano, Pietro / Salerni, Anna / Sposetti, Patrizia (2014) “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale”. In Colombo, Adriano / Pallotti, Gabriele (a c. di), *L’italiano per capire*, Roma, Aracne: 147-165.

Cacchione, Annamaria (2014) “Tra scritto e parlato: i pericoli dell’interferenza”. In Piemontese, Maria Emanuela / Sposetti, Patrizia (a c. di), *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Roma, Carocci: 65-81.

Cacchione, Annamaria / Rossi, Luca (2016) “La lingua troppo (poco) variabile: monolinguismo e mistilinguismo in testi funzionali di matricole universitarie”. In Ruffino, Giovanni / Castiglione, Marina (a c. di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*. Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Firenze, Cesati: 457-489.

Calaresu, Emilia (2000) *Il discorso riportato. Una prospettiva testuale*, Modena, Il Fiorio.

Chini, Marina (2012) “Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2”. In Ferreri, Silvana (a c. di), *Linguistica educativ.* Atti del XLIV Congresso SLI (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Roma, Bulzoni, 123-140.

Colombo, Adriano (2002) “Tipi e forme testuali nel curriculo di scrittura”. In Guerriero, Anna Rosa (a c. di), *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La Nuova Italia: 43-61.

Dabrowska, Ewa (2012) “Different speakers, different grammars: Individual differences in native language attainment”. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2: 219-253.

Dewaele, Jean-Marc (2017) “Why the dichotomy “L1 versus LX user” is better than “native versus non-native speaker.” *Applied Linguistics* 39: 236-240.

Goldberg, Adele (2003) “Constructions: a new theoretical approach to language”. *Trends in Cognitive Science* 7: 219-224.

Guerriero, Anna Rosa (2014) “Orientamenti didattici e pratiche di scrittura nella scuola secondaria superiore”. In Piemontese, Maria Emanuela / Sposetti, Patrizia (a c. di): 161-176.

Hulstijn, Jan (2011) "Language proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment". *Language Assessment Quarterly* 8: 229-249.

Hulstijn, Jan (2018) "An individual-differences framework for comparing non-native with native speakers: perspectives from BLC theory". *Language Learning*, ahead of print.

Klein, Wolfgang / Perdue, Clive (1997) "The basic variety (or couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research* 13: 301-347.

Lardiere, Donna (2008) "Feature-assembly in second language acquisition". In Liceras, Juana / Zobl, Helmut / Goodluck, Helena (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*, New York, Erlbaum: 106-140.

Lubello, Sergio (2017) "Lo scritto factotum dei nativi digitali". *Lingue e culture dei media*, 1: 143-146.

Martari Yahis (2019a), "Interferenza e variabilità diafasica nelle varietà di apprendimento dell'italiano scritto in lingua madre e in lingua seconda". In Gianollo, Chiara / Caterina Mauri (a cura di), *CLUB Working Papers in Linguistics 3*, Bologna, Università di Bologna: 133-145.

Martari, Yahis (2019b), "Italiano L2 di italiani? Varietà di apprendimento di scriventi in italiano lingua madre e lingua seconda". In Valentina Carbonara / Cosenza Luana / Masillo Paola / Salvati Luisa / Scibetta Andrea (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pisa, Pacini: 137-150.

Moretti, Bruno (2011) "I fondamenti del formale". In Cerruti, Massimo / Corino, Elisa / Onesti, Cristina (a c. di): 57-67.

Norris, John / Lourdes Ortega (2003) "Defining and measuring SLA". In Doughty, Catherine / Long, Michael (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell: 717-761.

Nuzzo, Elena (2012) "Lo sviluppo delle competenze pragmatiche". In Nuzzo, Elena / Gauci, Phyllisienne (a c. di), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Roma, Carocci: 23-42.

Pallotti, Gabriele (2010) "Doing interlanguage analysis in school contexts". In Bartning, Ian / Martin, Michael / Vedder, Ineke (a c. di), *Communicative proficiency and linguistic development*, Eurosla Monographs 1: 159-190.

Pallotti, Gabriele (2017) "Applying the interlanguage approach to language teaching". *IRAL*, 55: 393-412.

Piemontese, Annamaria (2014) "Introduzione". In Piemontese, Maria Emanuela / Sposetti, Patrizia (a c. di): 9-14.

Piemontese, Emanuela / Sposetti, Patrizia (2014) *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Roma, Carocci.

Pugliese, Rosa / Della Putta, Paolo (2017) “Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari”. *Lend* 4: 83-110.

Pugliese, Rosa / Villa, Valeria (2012) “Aspetti dell’ integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l’’uso dei dialetti italiani”. In Telmon, Tullio / Raimondi, Gianmario / Revelli, Luisa (a c. di), *Coesistenze Linguistiche nell’Italia Pre- e postunitaria*. Atti del XLV Congresso Internazionale della SLI (Aosta/Bard/Torino, 26-28 settembre 2011), Roma: Bulzoni: 183-204.

Selinker, Larry (1972) “Interlanguage”. *IRAL* 10: 209-232.

Shimanskaya, Elena / Slabakova, Roumyana (2017) “L1-L2 differences in the classroom: Anticipating Anglophone learners’ difficulties with French pronoun interpretation”. *Language Teaching Research*, ahead of print.

Sposetti, Patrizia (2008) *L’italiano degli studenti universitari*, Roma, Homolegens.

Sposetti, Patrizia / Piemontese Maria Emanuela (2017) “Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento”. *Studia de Cultura* 9: 144-157.

Tarone, Elaine (2007) “Sociolinguistic approaches to second language acquisition research – 1997-2007”. *The Modern Language Journal* 91: 837-848.

Francesca Pagliara

(Università La Sapienza / Università Roma Tre)

L'atto della richiesta nelle e-mail inviate dagli studenti universitari ai docenti: un confronto tra parlanti nativi e non nativi

1. *Introduzione*

Il presente studio ha l'obiettivo di analizzare il modo in cui le richieste vengono codificate pragmalinguisticamente nelle e-mail inviate ai docenti da studenti universitari parlanti nativi (PN) e parlanti non nativi (PNN) di italiano.

L'e-mail è diventata un importante mezzo di interazione tra docente e studente, tuttavia, nonostante sia ''*the most preferred, pervasive and efficient means of communication between students and instructors*'' (Félix-Brasdefer 2012: 223), studi internazionali e italiani osservano che è un tipo testuale caratterizzato da regole di scrittura non ancora standardizzate e da commistione di tratti della lingua parlata e di quella scritta, di formalità e informalità (Harrings 2001; Pistolesi 2004; Chen 2006; Moretti 2011; Andorno 2014; Prada 2016). Per quanto riguarda la scrittura di e-mail da parte di studenti universitari in mobilità internazionale, bisogna considerare inoltre che i contesti accademici, situati all'interno di culture specifiche e influenzati dai valori della società, costituiscono una variabile sociolinguistica che determina un diverso modello di e-mail e hanno l'effetto di determinare una variazione degli standard sociolinguistici e pragamalinguistici che devono essere appresi sulla scrittura dell'e-mail. A tal proposito, diversi studi sulle e-mail dimostrano che gli studenti PNN spesso mancano di competenza pragmatica per interagire con successo nella comunicazione accademica scritta (Biesenbach-Lucas 2005, 2007; Economidou-Kogetsidis 2011, 2016; Hartford / Bardovi-Harlig 1996).

Nella scrittura di e-mail formali inviate a un docente universitario, infatti, gli studenti devono prestare attenzione alle norme pragmalinguistiche proprie della tipologia testuale e a quelle sociolinguistiche proprie dell'interazione nell'ambiente accademico. Padroneggiare la comunicazione via e-mail all'interno del mondo accademico può risultare pertanto ostico, qualora lo scrivente PN e PNN non abbia familiarità con questo tipo di scrittura formale e competenze pragmatiche adeguate. Nell'ambito della linguistica applicata, seguendo l'orientamento al *saper fare* con la lingua, appare infatti importante porre attenzione alla descrizione del livello pragmatico della comunicazione scritta degli studenti e indagare la scrittura delle e-mail dalla prospettiva dello studente. In tal senso, nel presente studio, la

scrittura di e-mail è oggetto di studio non tanto come specifica tipologia testuale di cui descrivere le specificità linguistiche nei vari livelli di analisi, bensì come uno dei compiti comunicativi necessari allo studente universitario nelle interazioni con il docente. Dal momento che l'e-mail accademica non ha una sua codificazione specifica[1], sembra opportuno capire di che cosa possano avere bisogno gli studenti universitari, sia i PN sia i PNN, per avere padronanza di questo tipo di comunicazione scritta formale, tenendo presente che "*knowing how to make a request (both oral and written) politely and appropriately to people of different social ranks is crucial in effective communication, and the academic context is a real community that facilitates the practice*" (Lee 2004: 70).

La focalizzazione del presente studio sulle richieste, inoltre, deriva dall'analisi della composizione di un campione di e-mail spontanee di studenti universitari PN, in cui le richieste sono l'atto comunicativo nettamente maggioritario: dallo spoglio di 305 e-mail, infatti, 246 (pari al 70% del totale) risultano essere di richiesta. La richiesta, in quanto atto direttivo (Searle 1978: 182) con effetti perlocutivi a favore del richiedente, si colloca tra gli atti intrinsecamente minacciosi per la faccia ed è suscettibile alle variazioni di distanza sociale, potere tra richiedente e destinatario e grado di imposizione della richiesta stessa (Brown / Levinson 1987). La ricerca nel campo della pragmatica cross-culturale e interlinguistica ha dimostrato che nelle varie lingue sono presenti differenti formulazioni pragmalinguistiche che veicolano in maniera più o meno diretta l'atto illocutorio della richiesta (Blum-Kulka *et al.* 1989; Trosborg 1995; Sifianou 1999; Achiba 2003; Barron 2003; Alcón-Soler *et al*. 2008). L'italiano risulta ancora poco studiato da questa prospettiva di analisi (si cfr. gli studi di Nuzzo 2007; Marocchini / Rapetti 2018, sulle richieste negli apprendenti di italiano L2/LS nel parlato) e non lo risulta affatto sul versante del canale scritto e della varietà formale. Lo scopo ultimo del presente lavoro è dunque descrivere i fenomeni pragmatici rilevati nel campione raccolto, in termini di scelte e di strategie messe in atto nella scrittura di e-mail formali indirizzate ai docenti da parte degli studenti universitari italiani e internazionali.

2. *L'analisi delle richieste nella tradizione degli studi di pragmatica interlinguistica*

A partire dai primi studi di pragmatica cross-culturale condotti negli anni '80 (Blum-Kulka / Olshtain 1986; House & Kasper 1987; Blum-Kulka *et al*. 1989), si è assistito a un numero crescente di studi di stampo interlinguistico sull'esecuzione

[1] Pistolesi (2004: 170) osserva in proposito: "la libertà nell'uso dell'e-mail dipende anche dal fatto che non è stata oggetto di una rigida codificazione, ma si è sviluppata in modo autonomo e un po' anarchico. La *netiquette* infatti è generica e lascia ampio spazio alle interpretazioni personali e collettive degli utenti".

dell'atto linguistico della richiesta, sia in relazione allo scritto sia in relazione al parlato; tali studi si concentrano soprattutto sul confronto tra l'uso nativo e l'uso non nativo delle scelte strategiche del parlante o scrivente per formulare la richiesta, con particolare attenzione all'analisi del livello di direttezza delle richieste (House / Kasper 1987; Alcón-Soler 2002; Hassall 2003; Nuzzo 2007; Hendriks 2008; Otcu / Zeyrek 2008; Woodfield 2008; Woodfield / Economidou-Kogetsidis 2010; Pan Ping 2012; Alcón-Soler 2013) e ai meccanismi interni ed esterni di mitigazione della forza illocutoria (Faerch / Kasper 1989; Hassall 2001; Nuzzo 2007; Vilar-Beltrán 2008; Economidou-Kogetsidis 2008, 2009; Pan Ping 2012; Alcón-Soler 2013).-

Per quanto concerne specificamente lo studio della codifica pragmalinguistica delle richieste nelle e-mail di studenti universitari, i risultati concordano nel rilevare che i PN tendano a utilizzare maggiormente strategie convenzionalmente indirette (Chang / Hsu 1998) e un maggior numero di modificatori interni (Bardovi-Harlig / Hartford 1996; Woodfield / Economidou-Kogetsidis 2010; Pan Ping 2012). Inoltre, dagli studi più recenti, dove si è registrata una tendenza al maggior uso di strategie dirette anche da parte dei PN (Biesenbach-Lucas 2007), risulta che la mitigazione della forza illocutoria avviene di preferenza e in maggior frequenza attraverso modificatori morfosintattici e lessicali; al contrario, i PNN utilizzano maggiormente strategie dirette o, se anche mostrano un uso di strategie convenzionalmente indirette comparabile in frequenza a quello dei madrelingua, i meccanismi di modificazione interna sono meno presenti o meno vari a vantaggio di quelli esterni[2] (Biesenbach-Lucas 2007; Pan Ping 2012). Tali dati sono interpretati come segnale di una ridotta consapevolezza pragmatica (Biesenbach-Lucas 2007) e di una ridotta conoscenza pragmalinguistica della L2 da parte dei PNN (Alcón-Soler 2013); e infine, in termini di percezione del grado di imposizione delle richieste stesse e del rapporto di potere tra studente e docente (Alcón-Soler 2013).

3. *Obiettivi e strumenti*

3.1. *Domande e ipotesi di ricerca*

Le domande di ricerca (DR) che guidano il presente studio al fine di osservare come viene codificato pragmalinguisticamente l'atto di richiesta dagli studenti universitari PN e PNN di italiano nelle e-mail inviate ai docenti sono le seguenti:

[2] Questo fenomeno è detto verbosità (*verbosity*) ed è stato notato già a partire dai primi studi degli anni '80 (Blum-Kulka / Olsthain 1986; House / Kasper 1987; Faerch / Kasper, 1989) e confermato da quelli successivi (Biesenbach-Lucas 2007; Felix-Brasdefer 2007; Economidou-Kogetsidid 2008, 2009; Woodfield 2008; Felix-Brasdefer 2012; Pan Ping 2012).

1. quali sono le strategie e le prospettive di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testa?
2. attraverso quali modificatori interni vengono mitigate le richieste?
3. quanti e quali modificatori esterni vengono impiegati nelle richieste?
4. mediamente quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni occorrono insieme a un atto testa?

Visto che è stato ampiamente osservato che la cortesia è attribuita a strategie indirette (Brown / Levinson 1978) e alla presenza di dispositivi linguistici che attenuano l'impatto della forza della richiesta, come i modificatori sintattici e lessicali (Blum-Kulka *et al*. 1989), l'ipotesi di partenza è che, dato il contesto formale e la distanza sociale tra lo studente e il professore, nelle e-mail degli studenti risultino maggioritarie le strategie indirette[3], modificate sia internamente sia esternamente; inoltre si ipotizza anche che i PN facciano maggior uso di tali strategie rispetto ai PNN, per i quali dovrebbe risultare, invece, un maggior uso di strategie dirette per minore competenza morfosintattica e competenza pragmatica nell'italiano L2 (§ 2).

Per i risultati riportati negli studi precedenti (cfr. § 2), ci si aspetta, inoltre, che nel campione qui in esame i modificatori interni risultino maggiormente frequenti di quelli esterni nelle e-mail dei PN rispetto a quelle dei PNN.

Infine, per quanto riguarda la prospettiva di richiesta[4], si ipotizza che quella orientata sul destinatario sia minoritaria, perché, come evidenziato in Blum-Kulka *et al*. (1989), il suo impiego minaccia la faccia negativa del destinatario, rendendo meno sicuro il successo comunicativo nelle relazioni asimmetriche, come nel caso del rapporto docente/studente.

3.2. *Il campione dei testi*

Per gli scopi di questo studio, è stato raccolto un campione di 246 e-mail spontanee di studenti PN e 189 e-mail elicitate attraverso *task* di studenti PNN.

---

[3] "*If students can, in principle, be expected to have the ability and means to write status-congruent email messages to faculty, one can also expect that such messages might be characterized by features that reflect greater formality, what might be termed e-politeness in the email medium. More specifically, students' email requests of faculty might exhibit indirectness rather than directness, as well as lexical and syntactic strategies to mitigate requestive force*" (Biesenbach-Lucas 2007: 60).

[4] Ad esempio, "potrebbe inviarmi il file?" è una richiesta formulata dal punto di vista del destinatario. Una richiesta fatta in questa prospettiva coinvolge direttamente il ricevente nell'azione richiesta e risulta altamente minacciosa per la sua faccia negativa (Blum Kulka *et. al*. 1989; Brown / Levinson 1989). Per questo motivo, nelle comunicazioni in cui è necessario tutelarla, per alta distanza sociale o a causa di un rapporto di potere asimmetrico tra i partecipanti (Brown / Levinson 1989), è più adeguato l'uso di una prospettiva di richiesta che defletta il *focus* dell'azione dal destinatario, come ad esempio la prospettiva del richiedente o impersonale (per cui si cfr. § 3.3).

I PN sono studenti di laurea triennale di facoltà umanistiche; le e-mail, trattate nel rispetto della privacy, sono databili tra il 2016 e il 2017 e sono state fornite da docenti delle Università di Roma Tre, La Cattolica di Milano, L'Orientale di Napoli e UNINT-Roma.

I PNN sono studenti in mobilità internazionale, d'età prevalentemente compresa tra i 19 e i 26 anni (Fig. 1), frequentanti i corsi di italiano L2 del CLA di Roma Tre. La provenienza degli studenti stranieri è piuttosto varia, come l'appartenenza ai corsi di laurea (Fig. 2). Il loro livello di competenza dell'italiano è compreso tra l'A2 e il C1 (Fig. 3).

Fig. 1 – Fasce d'età PNN

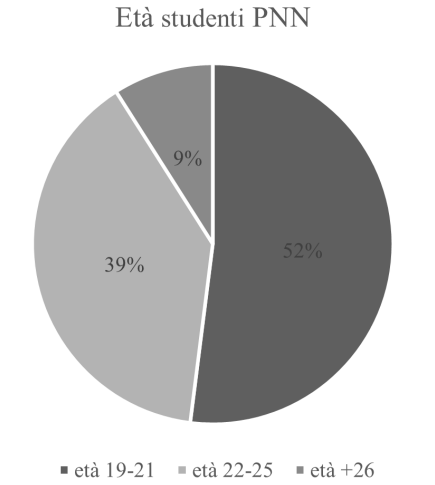


Fig. 2 – Corsi di laurea PNN

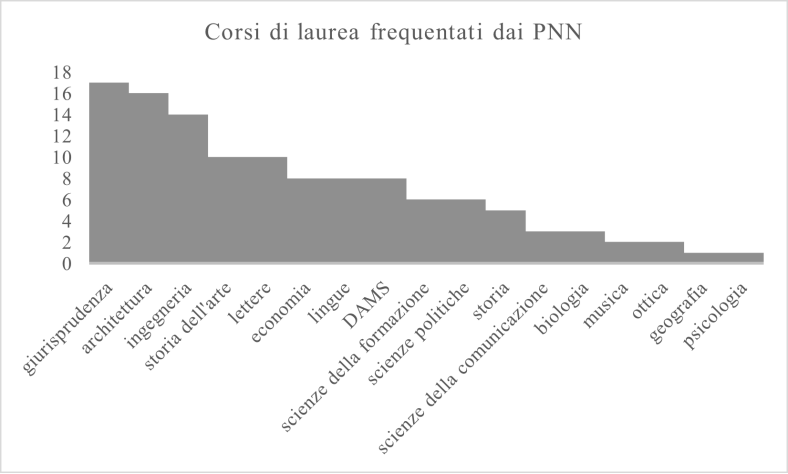
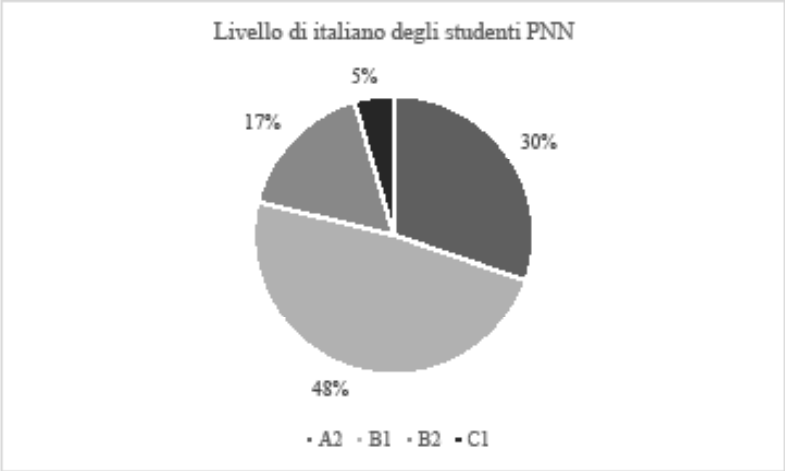


Fig. 3 – Livello di italiano dei PNN



La raccolta delle e-mail dei PNN è avvenuta nell'a.a.c.c. '17-'18 attraverso la somministrazione di *task* creati *ad hoc* a partire dalle e-mail spontanee dei parlanti nativi (Fig. 4).

Fig. 4 – Esempio di *task* di scrittura somministrato ai PNN

E-mail autentica nel campione dei PN
Oggetto: Ø
Gentile Professore,
Per quanto riguarda la tesina, temo proprio di non avere il tempo materiale per poterla consegnare lunedì 19. Sto avendo dei problemi di natura personale che purtroppo stanno minando la mia concentrazione e quindi la mia efficienza nello studio. La prego, pertanto, di venirmi incontro in merito alla tempistica di consegna della tesina e di concedermi un'altra settimana a partire da oggi [...].
Mi appello, pertanto, alla sua comprensione (parlo di quella umana 😂) e rimango speranzoso.
Cordialmente,
XXX

<u>*Task* somministrato</u>
Tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso al tuo professore, ma tu sei molto indietro con il lavoro. Se non invierai la relazione, non potrai sostenere l'esame finale. Scrivi un'e-mail al professore, per cercare di risolvere la situazione.
<u>Informazioni di contesto:</u>
il professore ha 45-50 anni;
hai avuto con lui/lei contatti sporadici nel corso delle lezioni.

3.3. *La tassonomia e l'analisi delle richieste nel presente studio*

Per l'analisi pragmalinguistica delle richieste è stata creata una tassonomia che si ispira principalmente agli studi di Blum-Kulka *et al.* (1989), Trosborg (1995), Alcón-Soler *et al.* (2008), modificata sulla base di ciò che è stato effettivamente riscontrato nel campione (cfr. Tabb. 1-4); si assume, inoltre, la nozione di atto comunicativo, inteso come un'unità di analisi costituita da più atti linguistici (cfr. Olshtain / Cohen 1983; Ferrara 1985; Nuzzo 2007), i quali, pur avendo forze illocutive diverse, sono utilizzati in combinazione per veicolare uno scopo comunicativo principale. Nell'atto comunicativo vengono identificati il nucleo (detto atto testa), che veicola la principale forza illocutoria, e gli elementi accessori, che mitigano o rinforzano quest'ultima. Nell'analisi qui condotta, per ogni atto testa è individuata una determinata strategia di realizzazione, cioè la codifica sintattico-semantica della richiesta. In base al grado di direttezza delle varie strategie di realizzazione le richieste sono classificate in dirette, indirette convenzionali e indirette non convenzionali (Tab. 1).

Tabella 1 – Strategie di richiesta

Grado di direttezza	Strategia	ESEMPI
Diretto	Domanda diretta	*Mi condivide il file?*
	Ordine	*Se sa qualcosa del Prof. X, me lo dica, per favore.*
	Performativo esplicito	*Le chiedo (di dirmi) il voto.*
	Performativo implicito	*Le volevo /vorrei chiedere il voto dell'esame.*
	Volontà	*Vorrei avere una proroga per la consegna della relazione.*
	Necessità	*Avrei bisogno del certificato di laurea prima del 15 del mese.*
Indiretto convenzionale	Verifica delle condizioni preparatorie	*Volevo sapere se poteva dirmi il voto dell'esame.* *Potrebbe dirmi il voto dell'esame?*
	Ipotesi	*Se fosse possibile accettarmi come laureanda, verrei al suo colloquio.*
Indiretto non convenzionale	Riferimento indiretto	*Ho perso la pw per accedere al sito dove ha caricato i file per l'esercitazione.*

Dell'atto testa viene analizzata anche la prospettiva, cioè il punto di vista di formulazione della richiesta (Tab. 2) il quale influisce direttamente sul grado di cortesia percepita dal destinatario (Blum-Kulka *et al.* 1989).

Tabella 2 – Prospettive di richiesta

Prospettiva	Esempi
Destinatario	*Potrebbe dirmi il voto dell'esame?*
Richiedente	*Volevo chiederle il voto dell'esame*
Inclusiva	*Possiamo vederci domani?*
Impersonale	*Volevo sapere se è ancora possibile iscriversi al tirocinio che partirà la settimana prossima.*

Inoltre, si analizzano gli elementi morfosintattici e lessicali, detti modificatori interni, che mitigano la natura impositiva della richiesta (Tab. 3).

Tabella 3 – Modificatori interni

tipo	sottotipo	esempi
Morfosintattico	Condizionale	*Vorrei sapere quando è l'esame.*
	Imperfetto di cortesia	*Volevo sapere quando è l'esame.*
	Interrogativa	*Riceve mercoledì prossimo?*
	Negazione	*Non potrebbe dirmi la data?*
	Incassatura	*Le volevo chiedere se era possibile ancora iscriversi all'esame?*
	Proposizione condizionale	*Nel caso in cui non superassi l'esame, che cosa dovrei fare?*
	Disgiunzione	*Se ha tempo per sentirci su skype o se preferisce che venga al ricevimento.*

Lessicale	Interpellatore	Pensa possano bastare?
	Blanditore	*Mi potrebbe gentilmente confermare il programma?*
	Dubitatore	*Non so se ha magari tempo per sentirci su skype.*
	Rafforzatore	*Volevo chiederle urgentemente già da ora di poter sostenere l'esame tra i primi.*
	Soggettivizzatore	*Ho pensato di scriverle per chiederle di farmi da correlatrice.*
	Attenuatore	*Potrebbe solo dirmi se si possono aggiungere righe alla tabella excel?*
	Marche di cortesia	*Potrebbe, per favore, ricordarmi l'orario dell'esonero del giorno 11?*

Infine, oltre al nucleo, si identificano anche gli atti di supporto ad esso, o modificatori esterni (Sifianou, 1999), aventi la funzione di preparare e /o sostenere la forza illocutoria della richiesta (Tab. 4).

Tabella 4 – Modificatori esterni

MODIFICATORI ESTERNI	
Presentazione	*Mi chiamo Rosa Tucci, matricola 1234, iscritta alla Laurea Triennale in Lingue e Mediazione culturale.*
Ringraziamento	*La ringrazio anticipatamente per la disponibilità.*
Offerta (di collaborazione)	*Se mercoledì è scomodo per lei, posso venire a ricevimento in qualsiasi altro giorno.*
Motivazione	*Le scrivo perché ho bisogno del suo aiuto per i documenti del tirocinio.*
Rabbonitore	*Chiedo scusa per il disturbo.*
Empatizzatore	*Sono una persona abbastanza ansiosa e l'avvicinarsi della tesi ha accentuato questo mio lato.*
Preparatore	*Le scrivo per avere delle informazioni riguardo l'esame.*
Sollecitatore	*(Rimango) in attesa di un suo gentile riscontro.*
Giustificazione	*Mi scusi se non mi sono fatto più sentire, ma ho avuto problemi personali.*
Pentimento	*Mi dispiace molto de questa situazione*

Congettura	*Non so se possa essere un problema con il mio esame o semplicemente un errore informatico*
Rafforzatore	*Altrimenti, ti allego un justificante a darti dei problemi che abbiamo avuto le ultime settimane, segnato e sigillato dal mio direttore.*
Espansore della richiesta	*Volevo chiederle se con 4 assenze sono considerata frequentante o non frequentante. Non ricordo quale sia il tetto massimo stabilito, per questo mi chiedevo se fossi ancora tra i frequentanti oppure no.*

4. *Risultati e discussione*

La Tab. 5 mostra quali sono le strategie di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testa rispettivamente dai PN e dai PNN:

Tabella 5 – Strategie di richiesta

Strategie di richiesta PN	
Verifica	34,64%
Domanda diretta	21,24%
Performativo implicito	14,05%
Volontà	10,45%
Performativo esplicito	8,10%
Allusione	5,22%
Ipotesi	2,61%
Necessità	2,28%
Ordine	1,30%
Tot.	100%

Strategie di richiesta PNN	
Verifica	38,50%
Domanda diretta	18,58%
Volontà	13,71%
Performativo implicito	11,06%
Allusione	7,52%
Performativo esplicito	6,19%
Ipotesi	3,98%
Ordine	0,44%
Necessità	0,44%
Tot.	100%

La strategia maggiormente impiegata sia dai PN sia dai PNN è la verifica delle precondizioni, probabilmente in quanto, grazie alla sua convenzionalità, essa massimizza la possibilità di esprimere l'intenzione comunicativa di fare una richiesta in maniera chiara e al contempo cortese (1).

Sebbene la strategia maggioritaria faccia parte degli atti convenzionalmente indiretti, le strategie più frequenti sono tutte di tipo diretto (2-4)[5]:

(1) Verifica delle precondizioni
PN: *Le volevo chiedere se poteva mandarmi il file in un altro formato*
PNN: *Volevo chiederle se c'è opzione per avere un paio di giorni in più per finire e consegnare il lavoro*

(2) Domanda diretta
PN: *Non esiste un corso da 12 CFU di didattica?*
PNN: *Dove di trova le lezioni di inglese?*

(3) Performativo implicito
PN: *Le volevo chiedere le indicazioni e le modalità per svolgere di nuovo il lavoro*
PNN: *Perciò vorrei gentilmente chiederle per un aiuto*

(4) Volontà
PN: *Vorrei convalidarlo come tirocinio al più presto*
PNN: *Vorrei vedere l'esame*

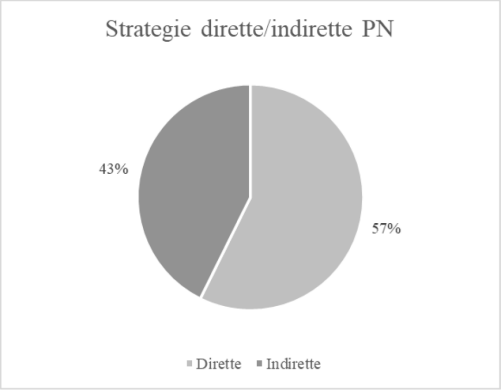
È senz'altro rilevante notare una maggiore percentuale d'uso della strategia indiretta non convenzionale (allusione) tra i PNN rispetto ai PN (5):

(5) Allusione
PN: *Le scrivo perché ho perso la pw per acceder al sito dove ha caricato i file per l'esercitazione*
PNN: *Io ho fatto l'essame il giorno 15.10.17 ma il mio risultato non è nell'elenco.*

Benché, dunque, l'alta percentuale di strategie dirette sia un dato confermato dai più recenti studi pragmalinguistici sulla scrittura delle e-mail (Economidou-Kogetsidis 2011; Felix-Brasdefer 2012; Alcón-Soler 2013), il presente studio porta alla luce un nuovo dato: nel campione esaminato, i PNN tendono a impiegare più dei PN strategie di tipo indiretto (Fig. 5).

[5] Gli esempi estratti dal campione qui analizzato sono riportati mantenendo fedelmente tutte le scelte linguistiche dello scrivente (ortografia, punteggiatura, lessico, accordi, reggenze ecc.).

Figura 5 – Utilizzo strategie dirette e indirette nei PN e nei PNN



Nella Tab. 6 è invece possibile vedere il dettaglio relativo alle prospettive di richiesta:

Tabella 6 – Prospettive di richiesta

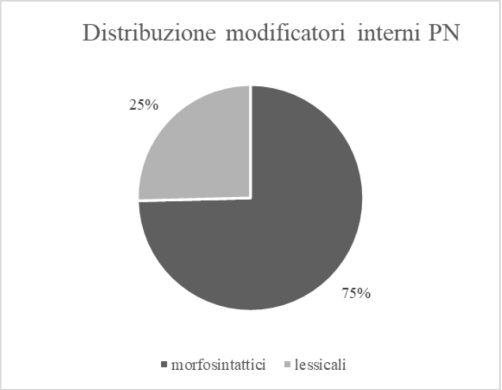
Prospettive di richiesta PN	
Richiedente	37,00%
Destinatario	34,00%
Impersonale	27,00%
Inclusiva	2,00%
Tot.	100%

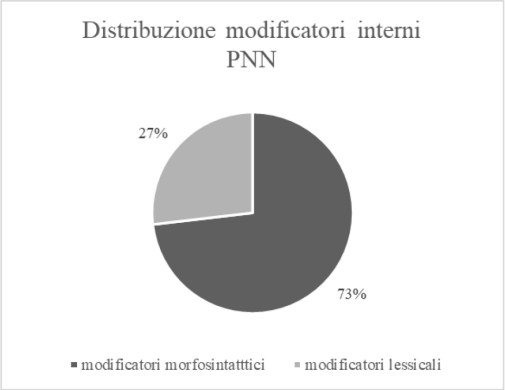
Prospettive di richiesta PNN	
Destinatario	36,72%
Impersonale	32,74%
Richiedente	30,53%
Inclusiva	1,76%
Tot.	100%

Dalle percentuali presentate, sia per i PN sia per i PNN si osserva la minor frequenza d'uso della prospettiva inclusiva, perché pragmaticamente rimuoverebbe dalla codificazione linguistica le informazioni relative alla distanza sociale e al rapporto di potere, proprie della relazione asimmetrica tra docente e discente. Le altre prospettive sono impiegate all'incirca con le stesse percentuali sebbene con una distribuzione diversa tra PN e PNN: i primi prediligono la prospettiva del richiedente, seguita da quella del destinatario e quella impersonale; i secondi impiegano prevalentemente la prospettiva del destinatario, quella impersonale e infine quella del richiedente.

Per quanto riguarda i modificatori interni, sia nei PN sia nei PNN si registra una maggior uso di modificatori morfosintattici, la cui frequenza rispetto a quelli lessicali è pressoché analoga (Fig. 6):

Figura 6 – Distribuzione modificatori interni





Per quanto riguarda la frequenza d'uso dei modificatori interni, dunque, contrariamente ai precedenti studi, non si riscontrano divergenze; differenze emergono piuttosto nel tipo e nella varietà dei modificatori impiegati (tabb. 7 e 8).

Tabella 7 – Modificatori morfosintattici sul totale degli atti testa di richiesta

Modificatori morfosintattici PN	
Incassatura	30,80%
Interrogativa	24,64%
Condizionale di cortesia	20,89%
Imperfetto di cortesia	18,01%
Subordinata condizionale	4,22%
Negazione	1,40%
Tot.	100%

Modificatori morfosintattici PNN	
Condizionale	34,45%
Interrogativa	23,22%
Incassatura	22,84%
Subordinata condizionale	7,40%
Disgiunzione	7,40%
Imperfetto di cortesia	5,00%
Tot.	100%

Tabella 8 – Modificatori lessicali sul totale degli atti testa di richiesta

Modificatori lessicali PN	
Blanditore	26,76%
Dubitatore	25,25%
Interprellatore	14,13%
Attenuatore	13,16%
Intensificatore	11,11%
Soggettivizzatore	9,59%
Tot.	100%

Modificatori lessicali PNN	
Attenuatore	26,53%
Dubitatore	24,48%
Marca di cortesia	18,36%
Blanditore	14,20%
Interprellatore	9,18%
Soggettivizzatore	4,08%
Intensificatore	3,06%
Tot.	100%

I modificatori morfosintattici impiegati dai PN sono prevalentemente l'incassatura (6), la frase interrogativa (7), il condizionale (8) e l'imperfetto di cortesia (9). I PNN, utilizzano gli stessi modificatori morfosintattici (10-12), sebbene con una frequenza d'uso inversa.

(6) *Volevo sapere se fosse possibile sostenere l'esonero.*
(7) *Potrei venire a ricevimento per parlarne?*
(8) ***Vorrei** organizzare un ricevimento con lei il prima possibile.*
(9) *Le **volevo** chiedere se potesse rinviarmi ul file in un altro formato.*
(10) *Mi piacerebbe conoscere il mio risultato.*
(11) *C'è un error tecnico?*
(12) ***Vorrei** sapere se sarebbe possibile consegnarla dopo la scadenza del termine.*

Guardando le percentuali in Tab. 8, è significativo notare che la mitigazione morfosintattica nei PNN avviene prevalentemente attraverso tre modificatori (condizionale, forma interrogativa e incassatura), mostrando una minor varietà d'uso rispetto ai PN; in particolare spicca lo scarso uso dell'imperfetto di cortesia: si può ipotizzare che la funzione pragmatica di attenuare il valore iussivo delle richieste non sia stata ancora appresa dai PNN del campione, sebbene percentualmente la maggior parte degli informanti appartenga a livelli superiori al B1 (Fig. 4), livello rispetto al quale nel *Profilo della lingua italiana* l'apprendimento dell'imperfetto di cortesia viene indicato come presente nell'interlingua degli apprendenti (Spinelli / Parizzi 2010: 40).

Per quanto concerne i modificatori lessicali, i PN utilizzano in primo luogo blanditori (13), seguiti dai dubitatori (14), impiegati per esprimere incertezza sulla possibilità di veder realizzata l'azione richiesta.

(13) *Mi potrebbe **gentilmente** confermare il programma?*
(14) *Volevo **possibilmente** sapere cosa del mio elaborato è stato svolto in maniera non idonea.*

I PNN scelgono invece di impiegare maggiormente attenuatori (15):

(15) *Vorrei sapere se e possibile di ottenere **un poco tempo di più** per farla.*

Benché in percentuale minore, anche i PNN impiegano dubitatori (16), mentre risulta idiosincratico l'utilizzo di marche di cortesia (17), assenti nelle e-mail dei PN:

(16) *Potrebbe **per caso** mandarmi il mio voto nell'email?*
(17) *Allora, **per favore** professore, potrò avere tre giorni di più per finire?*

Altri studi interlinguistici confermano che i PNN di lingue diverse dall'italiano tendono a sovraestendere espressioni analoghe a "per favore" come modificatore interno (si cfr. l'ingl. *please* in Bardovi-Harlig, 1999; Hassall, 2001; Biesenbach-Lucas, 2007; Pan Ping, 2012). L'uso di marche di cortesia nello scritto è una strategia che permette al PNN di semplificare il proprio messaggio dal punto di vista della complessità morfosintattica e lessicale, utilizzando un'espressione che non richiede conoscenza delle strutture morfosintattiche, delle reggenze e dei contesti d'uso di un termine.

Oltre ai modificatori interni, sono stati analizzati anche i modificatori esterni per osservare quanti e quali di questi vengono impiegati nelle richieste (Tab. 9).

Tabella 9 – Modificatori esterni sul totale delle e-mail di richiesta

Modificatori esterni PN	
Motivazione	70,73%
Ringraziamento	60,65%
Presentazione	43,08%
Rabbonitore	41,46%
Spiegazione SOA	36,99%
Sollecitatore	23,57%
Empatizzatore	21,54%
Preparatore	20,32%
Augurio	7,72%
Giustificazione	7,31%
Offerta (di collaborazione)	5,28%
Espansore	3,52%

Modificatori esterni PNN	
Motivazione	91,54%
Ringraziamento	77,77%
Presentazione	55,55%
Preparatore	25,39%
Empatizzatore	17,98%
Sollecitatore	16,40%
Rafforzatore	15,34%
Rabbonitore	12,69%
Pentimento	9,52%
Spiegazione SOA	8,99%
Congettura	7,40%
Giustificazione	4,76%
Augurio	3,70%
Offerta (di collaborazione)	2,11%

Dai dati emerge che sia i PN sia i PNN accompagnano la richiesta con una frase che introduce il motivo per cui essa viene fatta (motivazione), al fine di legittimare la richiesta stessa, mitigandone la natura impositiva. Segue l'atto per esprimere gratitudine nei confronti delle risorse che il destinatario mette in campo nello scambio comunicativo stesso, non solo sul piano perlocutivo (p.es., si ringrazia per la disponibilità a leggere la richiesta, non solo a soddisfarla). Questo atto di supporto si presta a essere letto non solo come una mossa a tutela della faccia positiva degli interlocutori, ma anche funzionale a rimarcare nello scambio la gerarchia tra richiedente e destinatario. Bisogna invece considerare peculiare della comunicazione via e-mail la frequenza con cui compare l'atto di presentarsi al professore: nella comunicazione non faccia a faccia è infatti necessario rendere possibile al proprio destinatario identificare con chi sta comunicando, eventualmente anche oltre le e-mail di primo contatto. Nei PN, di medio-alta frequenza sono anche gli atti che sottolineano la consapevolezza della natura impositiva della richiesta (rabbonitore) e che invocano un atteggiamento collaborativo da parte del richiedente (18):

(18)	Scusi il disturbo di domenica sera,	Le scrivo solo per dirle che ho avuto modo di leggere i documenti relativi alla DCT sui rifiuti	Vorrei sapere quando possiamo incontrarci per procedere per la tesi.	La ringrazio.
	Rabbonitore	*Motivazione*	Atto testa	*Ringraziamento*

I PNN, invece, impiegano sovente preparatori, dando luogo a fenomeni di ridondanza per assicurarsi la chiarezza del messaggio trasmesso (es. 19):

(19)	Le scrivo per chiederle sul i miei resultati del corso d'italiano.	Ho appena visto l'elenco su internet, ma non ho trovato il mio nome.	Potresti gentilmente indicarmi se c'è qualcun problema?	Grazie mille,
	Preparatore	*Motivazione*	Atto testa	*Ringraziamento*

Dal confronto emerge anche che i PNN tendono a impiegare meno sollecitatori, ma cercano di aumentare l'impatto della richiesta sul destinatario tramite un rafforzatore (20), assente come atto di supporto tra i PN.

(20) Le prego, se è possibile. *Di allungare il tempo della consegna. Ho frequentato tutte le lezioni, partecipato attivamente nelle attività proposte, quindi mi piacerebbe poter compietare il mio lavoro nella materia con la realizzazione dell'esame finale, per quale finale ho dovuto prima di consegnare la relazione di fine corso*.

Nel campione dei PNN inoltre sono emerse due mosse a sostegno della richiesta assenti nei PN, si tratta di stati di pentimento (21) e di congetture (22):

(21) Avevo tanti problemi familiarie che ho dovuto di risolvere. *Mi dispiace molto perché lo so che questo fatto è il proprio problema.*
(22) Ho visto i resultati degli altri colleghi, ma non ho trovato il mio. *Non so se possa essere un problema con il mio esame o semplicemente un errore informatico.* Per favore, gli chiedo un messaggio con il mio resultato per conoscere a quel livello devo iscrivermi questo semestre.

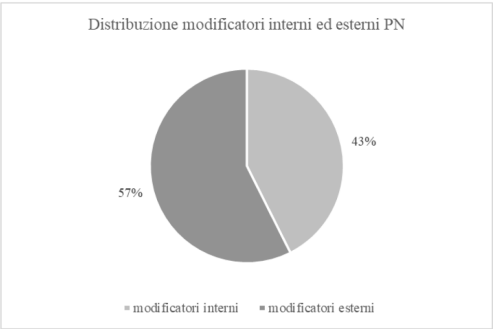
L'uso dell'empatizzatore, invece, è analogo nei PN (23) e nei PNN (24), sovente impiegato per far riferimento a stati emotivi:

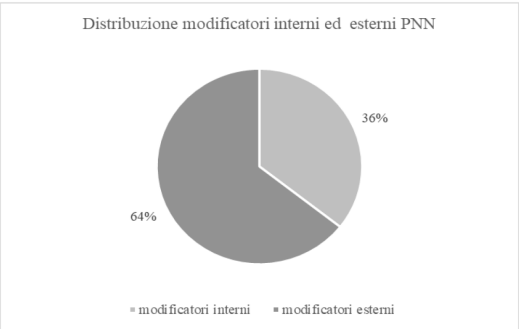
(23) Sono una persona abbastanza ansiosa e l'avvicinarsi della tesi ha accentuato questo mio lato.

(24) Spero, capirla che la cosa e molto importante per me.

Infine, si è calcolato quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni mediamente occorrono insieme all'atto testa. Nelle e-mail di richiesta dei PN mediamente per ogni atto testa vengono impiegati 2,03 unità di modificazione interna: nel dettaglio, 0,63 unità lessicali e 1,39 unità morfosintattiche. Inoltre, ogni atto testa è modificato in media da 2,7 modificatori esterni. Nel campione delle e-mail dei PNN le unità di modificazione interna ammontano a 1,17 unità morfosintattiche e a 0,43 unità lessicali. Le unità di modificazione esterna per atto testa sono pari a 3,46. Percentualmente l'impiego di modificatori interni ed esterni è così distribuito nei due gruppi (Fig. 7):

Figura 7 – Distribuzione dei modificatori interni ed esterni sul totale degli atti di richiesta





Si conferma pertanto il dato dei precedenti studi di pragmatica interlinguistica sulle e-mail di richiesta, in base al quale i PNN fanno maggior uso di modificatori esterni rispetto ai PN, anche se per i calcoli qui condotti non è possibile dire se la differenza sia significativa o meno; ci si riserva di indagare statisticamente questo aspetto. Ciò stante, dai risultati si osserva che anche i PN abbiano la tendenza a mitigare la richiesta maggiormente con modificatori esterni piuttosto che con modificatori interni.

5. *Conclusioni*

Rispetto alle domande di ricerca (§ 3.2), lo studio ha permesso di ottenere risultati significativi. Per quanto riguarda la DR1, dall'analisi dei dati emerge che la strategia più usata sia dai PN sia dai PNN è la verifica delle precondizioni; oltre all'interpretazione che ne viene data in letteratura come "strategia formulaica" (Trosborg 1995; Caffi 2001; Alcón-Soler 2013), si vuole qui osservare che questa

strategia è caratterizzata da dualità pragmatica: la richiesta, oltre ad avere lo scopo di ottenere l'informazione, esprime anche il dubbio che l'interlocutore non sia effettivamente in grado di soddisfarla. Grazie a ciò, la verifica delle precondizioni, dunque, ottimizza la ricerca di equilibrio tra chiarezza e cortesia.

Sebbene la strategia più frequente sia di tipo indiretto, per frequenza complessiva, sia nelle e-mail dei PN sia in quelle dei PNN, prevalgono le strategie di tipo diretto (Tab. 1; Fig. 6). Questo risultato è confermato solo a partire dai più recenti studi sulle e-mail di richieste inviate dagli studenti universitari ai professori (Alcón Soler 2013; Biesenbach-Lucas 2007), mentre gli studi precedenti indicano che solo i PN utilizzino maggiormente le strategie indirette (Bardovi-Harlig / Hartford 1996; Chang / Hsu 1998). Alla luce di questo "dato diacronico", sembra dunque legittimo ipotizzare che la prevalenza delle strategie dirette che gli studi hanno iniziato a registrare nelle e-mail di richiesta degli studenti universitari sia un fenomeno ascrivibile non tanto – o almeno non solo – alla variazione interlinguistica, ma piuttosto a quella diamesica. È cioè probabile che la maggior diffusione delle recenti tecnologie *smart* porti utenti poco esperti nell'usare i programmi di posta elettronica come mezzo per la comunicazione formale, quali gli studenti di laurea triennale, ad assimilare l'e-mail ad altri tipi di messaggistica istantanea e a fare scelte pragmalinguistiche poco sorvegliate, in cui penetrano tratti della comunicazione informale[6].

Tra le strategie dirette, assume particolare rilevanza l'alta percentuale della domanda diretta, poiché, seguendo Brusco *et. al* (2014), le domande dirette fanno parte di quegli indicatori di informalità che per scarsa capacità di gestione del registro penetrano nei testi formali. L'alta frequenza d'uso rilevata nel campione rientrerebbe, dunque, nei fenomeni di oscillazioni della tenuta del registro formale. Per i PN, sposando l'assunto che "nessuno è nativo delle varietà formali" (Moretti, 2011: 61), tale fenomeno viene qui interpretato al pari di una manifestazione di interlingua, cioè di *transfert* di strutture dell'italiano colloquiale della socializzazione primaria, l'unica varietà di cui si è veramente nativi (Berruto, 2003; Hulstjin, 2015), nell'italiano scritto formale, che nel PN è presente come varietà secondaria di apprendimento. I PNN invece potrebbero selezionare la domanda diretta anche per essere sicuri di segnalare pragmaticamente la propria richiesta

L'ipotesi di partenza secondo cui nei PN si sarebbe riscontrata una maggiore frequenza d'uso delle strategie indirette rispetto a quelle dirette e globalmente rispetto ai PNN è quindi solo parzialmente confermata: non solo complessivamente sia nei PN sia nei PNN prevalgono le strategie dirette, ma i PNN mostrano

[6] Per una più generale riflessione sui fenomeni di co-variazione e co-implicazione tra diamesia e diafasia nella scrittura degli studenti universitari italiani si cfr. Moretti (2011), Prada (2016), Alfieri (2017), Pagliara (2018).

maggior equilibrio nell'utilizzo di strategie dirette e indirette rispetto ai PN, sbilanciati sulle prime.

Per quanto riguarda i dati relativi alla prospettiva di richiesta, solo per i PN si conferma l'ipotesi di una maggioranza di richieste fatte dalla prospettiva del richiedente, come mossa pragmatica per ridurre la natura impositiva della richiesta, deflettendo il *focus* della richiesta dal destinatario; l'uso della prospettiva orientata sul destinatario, invece, si può ipotizzare che abbia la funzione di codificare linguisticamente la differente posizione di potere, segnalando chi detiene il ruolo decisionale rispetto all'azione richiesta. Tuttavia, questa prospettiva di richiesta, come precedentemente accennato (§ 3.1), poiché minaccia la faccia negativa del destinatario, ha lo svantaggio di far sembrare lo scrivente poco cortese e così esporlo a insuccesso comunicativo. Sia per i PN sia per i PNN è interessante anche la percentuale della prospettiva impersonale, che, da un punto di vista pragmatico, serve a tutelare entrambe le facce, e, da un punto di vista stilistico, richiama le e-mail commerciali. Questo dato conferma l'opinione di Andorno (2014), secondo cui, in mancanza di un modello testuale di riferimento per l'e-mail formale accademica, sia quella commerciale a farne le veci. Espressioni come "*faccio riferimento a Lei per chiedere la possibilità di* riconoscere la mia professione quale tirocinio accademico" richiamano, infatti, il linguaggio epistolare dell'ambito tecnico-commerciale. La prospettiva impersonale, dunque, è possibile che sia utilizzata per incrementare la formalità del testo e per veicolare cortesia attraverso la maggiore formalità, rimarcando la distanza sociale tra mittente e destinatario. Malgrado i fenomeni di contaminazione del parlato nella scrittura delle e-mail precedentemente visti (cfr. § 1), questo dato indica che gli studenti universitari PN e PNN di italiano tentino di rendere pragmalinguisticamente la consapevolezza della distanza sociale fra scrivente e ricevente.

I risultati relativi alla DR2 dimostrano che, dato l'uso di strategie dirette, gli studenti cercano di bilanciarne la direttezza attraverso l'impiego di modificatori interni, soprattutto morfosintattici: l'impatto delle strategie dirette viene così mitigato prevalentemente attraverso l'incassatura, il condizionale e l'imperfetto di cortesia. Il maggior scarto si osserva nell'uso dell'imperfetto di cortesia: di media frequenza nei PN e di bassa frequenza nei PNN. Se da una parte si è già ipotizzato che per i PNN lo scarso ricorso a questa struttura sia segnale della mancata acquisizione della funzione di cortesia o della competenza di utilizzarla produttivamente, per i PN va sottolineato che l'uso dell'imperfetto di cortesia costituisce un tratto neo-standard del parlato proprio del registro informale (D'Achille, 2003: 121) che penetra nello scritto formale.

L'alto uso dell'incassatura anche tra i PNN lascia intravedere una sorta di preminenza della pragmatica sulla grammatica: il frequente impiego di frasi lunghe ed articolate, nonostante la loro complessità linguistica, può considerarsi infatti una scelta strategica per riprodurre iconicamente la cortesia linguistica (Heiman, 1985); il fenomeno dell'iconicità linguistica applicato alla cortesia permette di vedere come, nonostante la ridotta competenza linguistica nella L2, un PNN seppur di livello A2, scelga una codificazione complessa morfosintatticamente della richiesta come strategia di mitigazione (es. 25):

(25) *Così, sono qui per domandare si sarebbe possibile ritardare un po' il deadline perche voglio molto farlo e lo farò benne*.

Il minor uso di modificatori lessicali riscontrato sia nei PN sia nei PNN potrebbe essere ricondotto alla tendenza alla brevità tipica della messaggistica digitale, o a una scarsa padronanza lessicale, soprattutto laddove diafasicamente sia necessario aver padronanza della gestione del registro. Al contrario di precedenti studi, quindi, non si rilevano differenze sostanziali tra i PN e i PNN nell'uso dei modificatori morfosintattici e lessicali.

L'ipotesi di ricerca secondo cui gli atti testa avrebbero presentato vari e diversi meccanismi di modificazione è pertanto confermata; un aspetto di questa seconda ipotesi e cioè che i PN avrebbero mostrato un maggior uso di mitigatori interni rispetto ai PNN, è confermata in maniera non significativa, giacché percentualmente la differenza tra i due gruppi è minima.

In linea con le precedenti ricerche sono invece i risultati relativi alla DR3, dai quali emerge che la motivazione è il modificatore esterno prevalente. Questo dato trova conferma in numerosi altri studi sulle richieste, in cui emerge che esso è l'atto di supporto alla richiesta più frequente non solo in inglese, ma anche in altre lingue (Blum-Kulka / Olshtain 1986; Faerch / Kasper 1989; Hassall 2001; Felix-Brasdefer 2007; Woodfield / Economidou-Kogetsidis 2010; Alcón-Solere 2013).

Infine, la DR4 ha permesso di verificare che l'uso di modificatori interni è minoritario rispetto a quello dei modificatori esterni nelle scelte dello scrivente sia PN sia PNN, a differenza di quanto emerge negli studi precedenti sulla lingua inglese (§ 2), i quali rilevano che i PN tendono a modificare la forza illocutoria della richiesta attraverso i modificatori interni piuttosto che attraverso quelli esterni; i PNN invece, avendo meno padronanza dei costrutti morfosintattici e minore competenza lessicale, tendono a formulare l'atto testa con poche modificazioni interne, lasciando ai modificatori esterni la funzione di mitigare la richiesta. In tal maniera infatti, sia l'atto testa sia gli atti ad esso di supporto possono essere costruiti separatamente con frasi sintattiche semplici, senza ricorrere a costrutti morfosintattici

complessi o all'uso specifico o idiomatico dei termini lessicali. L'uso maggioritario dei modificatori esterni rispetto a quelli interni è stato definito come una strategia di compensazione dei PNN (Edmondson / House 1991; Safont-Jordà 2007). L'ipotesi di partenza secondo cui i PN concentrino i meccanismi di mitigazione all'interno dell'atto testa non trova quindi pienamente conferma. Il presente studio dimostra infatti che anche i PN, come i PNN, tendono a costruire l'atto comunicativo della richiesta privilegiando strategie di modificazione esterna piuttosto che di modificazione interna. Il fatto che la modificazione della richiesta avvenga sul piano testuale attraverso atti di supporto alla richiesta piuttosto che su quello lessicale e morfosintattico attraverso costituenti linguistici con cui codificare l'atto di richiesta, potrebbe essere interpretato come indice di una sorta di strategia di evitamento dovuta all'insicurezza di fare scelte lessicali inappropriate e di utilizzare costrutti morfologici complessi. La mitigazione, pertanto, non venendo realizzata lessicalmente e morfosintatticamente viene compensata pragmaticamente attraverso la giustapposizione di atti di supporto alla richiesta.

I dati rilevati sono stati qui riportati con la funzione di descrivere, pur nei limiti delle caratteristiche del campione analizzato, che cosa fa lo studente PN e PNN quando scrive un'e-mail formale a un professore universitario.

Riassumendo è emerso che le produzioni dei due gruppi presentano tendenze comuni:

- l'indirettezza delle richieste è codificata prevalentemente tramite la strategia convenzionale della verifica delle precondizioni;
- si riscontra un'alta frequenza d'uso delle strategie dirette, in particolare della frase interrogativa diretta;
- emergono analoghe scelte riguardo alla modificazione della richiesta attraverso (in ordine di frequenza d'uso) modificatori esterni, modificatori morfosintattici e per ultimi lessicali.

Un punto di divergenza importante rispetto ai precedenti studi è che i PNN mostrano maggior equilibrio nell'utilizzo di strategie dirette e indirette.

L'ipotesi di ricerca secondo cui le strategie indirette sarebbero state più frequenti di quelle dirette e più numerose nei PN rispetto ai PNN non è confermata; la seconda ipotesi in base alla quale si sarebbe riscontrato un maggiore uso dei modificatori interni rispetto a quelli esterni nei PN in confronto ai PNN è confermata in maniera non significativa.

Dallo studio emerge dunque che ci sia una sovrapponibilità dei risultati ottenuti tra PN e PNN. Sebbene permangano delle differenze nella accuratezza forma-

le dei PNN, questi risultati non vengono qui interpretati alla luce di uno schema dicotomico di competenza/incompetenza, ma come dinamiche di acquisizione *in fieri* dell'italiano formale della comunicazione accademica sia per i PN sia per i PNN. Dal momento che tutto ciò che sull'asse diafasico diverge dal parlato colloquiale non rientra nella competenza naturale e spontanea (Hulstjin 2015), per imparare a scrivere un'e-mail formale in maniera adeguata e appropriata sembra ragionevole preventivare interventi didattici per l'apprendimento della pragmatica, già dimostratisi utili e necessari nell'ambito della didattica delle lingue seconde (Bardovi-Harlig 2001; Kasper 2001; Alcón Soler / Martínez-Flor 2008; Nuzzo & Rastelli 2009; De Marco 2011; Nuzzo / Gauci 2012; Santoro 2013; Del Bono / Nuzzo 2015). Tuttavia, anche il parlante nativo, nell'apprendimento delle varietà formali della propria L1 ha esigenze simili al non nativo, in quanto, per padroneggiare tali varietà della lingua madre, è necessaria l'acquisizione di competenze specifiche e settoriali (linguaggio specialistico e convenzioni sociolinguistiche), che non necessariamente appartengono allo sviluppo della L1, ma che emergono come necessarie solo quando il parlante entra a far parte di una nuova comunità, lavorativa o di formazione, nella quale integrarsi e diventare un membro attivo.

I risultati qui ottenuti implicano che ci sia la possibilità di elaborare percorsi didattici comuni per studenti universitari PN e PNN di italiano per lo sviluppo della competenza linguistico-pragmatica nella scrittura di e-mail formali. Per questo scopo, i percorsi didattici dovrebbero promuovere un'esperienza linguistica di ricezione e redazione di e-mail accademiche e basarsi quanto più possibile su materiali spontanei e autentici, sfruttando anche i corpora[7] di e-mail (Pagliara 2018; Biesenbach-Lucas 2007), di cui, per esempio, trasformare i dati d'analisi in contenuti di insegnamento/apprendimento.

[7] Per l'impiego glottodidattico dei corpora cfr. Sinclair (2004),Cortés Velásquez / Nuzzo (2017).

Bibliografia

Achiba, Machiko (2003) *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Clevedon, Multilingual Matters.

Aijmer, Karin (2009) *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.

Alcón-Soler, Eva (2002) "Practice opportunities and pragmatic change in a second language context: the case of requests". *Estudios de lingüística inglesa aplicada* 3: 123-138.

Alcón-Soler, Eva (ed.), (2008), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Bern, Peter Lang: 127-142.

Alcón-Soler, Eva (2013) "Mitigating E-mail Requests in Teenagers' First and Second Language Academic Cyber-consultation". *Multilingua* 32: 779-799.

Andorno, Cecilia (2014) "Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali". In Cerruti, Massimo / Corino, Emanuela / Onesti, Cristina (a c. di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso: 1-20.

Baracco, Alberto (2002) La comunicazione mediata dal computer. In Bazzanella, Carla (a c. di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerrini Studio: 252-267.

Bardovi-Harlig, Kathleen / Hartford, Beverly S. (1996) "'At your earliest convenience': Written student requests to faculty". In Bouton, Lawrence F. (ed.), *Pragmatics and Language Learning*, University of Illinois, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language: 55-69.

Barron, Anne (2003) *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Amsterdam, John Benjamins.

Berruto, Gaetano (2003) "Sul parlante nativo (di italiano)". In Radatz, Hans / Schlosser, Rainer (eds.) *Donum grammaticorum. Festschrift fur Harro Stammerjohann*, Tübingen, Niemeyer: 1-14.

Bertocchi, Daniela (1999) "L'e-mail si scrive o si parla?". *Italiano e Oltre* 14/2: 70-75.

Biesenbach-Lucas, Sigrun (2007) "Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speaker of English". *Language Learning & Technology* 11(2): 59-81.

Blum-Kulka Shoshana (1991) "Interlanguage pragmatics: the case of requests". In Philipsen, Gerry *et al.*, *Foreign language pedagogy: A commemorative volume for Claus Faerch*, Philadelphia, Multilingual Matters: 255-272.

Blum-Kulka Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (1989) *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, New Jersey, Ablex.

Blum-Kulka, Shoshana / Olshtain, Elite (1986) "Too many words: Length of utterance and pragmatic failure". *Studies in Second Language Acquisition* 8: 165-179.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen (1978) "Universals in language usage: politeness phenomena". In Goody, Esther (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press: 56-311.

Brusco, Simona *et al.* (2014) "Le scritture degli studenti laureati: un'analisi delle prove di accesso alla laurea magistrale". In Colombo, Adriano / Pallotti, Gabriele (a c. di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne: 147-165.

Caffi, Claudia (2001) *La mitigazione: un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, Münster, LIT.

Chang, Yungli / Hsu, Yin (1998) "Requests on e-mail: A cross-cultural comparison". *RELC Journal* 29: 121-151.

Chen, Chi-Fen Emily (2001) *Making e-mail requests to professors: Taiwanese vs. American students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics in St. Louis, February 2001.

Chen, Chi-Fen Emily (2006) "The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures". *Language Learning & Technology* 10(2): 35-55.

Chen, Xia *et al.* (2015) "Pragmatic usage in academic email request: a comparative and contrastive study of written DCT and email data". *Lingue e Linguaggi* 13: 75-85.

Cortés Velásquez Diego / Nuzzo, Elena (2017) "Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi". *Italiano Lingua2* 1: 17-36.

D'Achille, Paolo (2003) *L'italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.

Della Putta, Paolo / Pugliese, Rosa (2017) "Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura degli studenti universitari". *Lend* 4: 83-110.

Economidou-Kogetsidis, Maria (2008) "Internal and external mitigation in interlanguage request production: the case of Greek learners of English". *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture* 4(1): 111-138.

Economidou-Kogetsidis, Maria (2009) "Interlanguage request modification: the use of lexical/phrasal downgraders and mitigating supportive moves". *Multilingua* 28(1): 79-112.

Economidou-Kogetsidis, Maria (2011) "'Please answer me as soon as possible': Pragmatic failure in non-native speakers' email requests to faculty". *Journal of Pragmatics* 43: 3193-3215.

Ellis, Rod (1992) "Learning to communicate in the classroom. A study of two language learners' requests". *Studies in Second Language Acquisition* 14: 1-23.

Edmondson, Willis / House, Juliane (1991) "Do learners talk too much? The waffle phenomenon in Interlanguage pragmatics". In Phillipson, Robert *et al.*(eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, Clevedon, Multilingual Matters: 273-286.

Felix-Brasdefer, J. César (2007) "Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A crosssectional study of learner requests". *Intercultural Pragmatics* 4(2): 253-286.

Félix-Brasdefer, J. César (2010) "Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports". In Martínez-Flor, Alicia / Usó-Juan, Esther (eds.), *Speech act performance: theoretical, empirical, and methodological issues*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins: 41-56.

Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (1989) "Internal and external modification in interlanguage request realization". In Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies,* Norwood, Ablex: 221-247.

Ferrara, Alessandro (1985) "Pragmatics". In Van Dijk, Teun A. (ed.), *Handbook of discourse analysis*, London, Academic Press 2: 137-157.

Fiorentino, Giuliana (2004) "Scrittura elettronica: il caso della posta elettronica". In Orletti, Franca (a c. di), *Scrittura e nuovi media*, Roma, Carocci: 69-112.

Guidetti, Grazia / Lenzi, Gabriele / Storchi, Simona (2012) "Potenzialità e limiti dell'uso dei *corpora* linguistici per la didattica dell'italiano LS". *EL.LE*, supplemento *online* <http://www.itals.it/potenzialit%C3%A0-e-limiti-dell%E2%80%99uso-dei-*corpora*-linguistici-la-didattica-dell%E2%80%99italiano-ls> [visitato il 18 settembre 2020].

Golato, Andrea (2003) "Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk". *Applied Linguistics* 24(1): 90-121.

Gains, Jonathan (1999) "Electronic Mail–A New Style of Communication or Just a New Medium? An Investigation into the Text Features of E-mail". *English for Specific Purposes* 18(1): 81-101.

Haiman, John (1985) *Iconicity in syntax,* Amsterdam, John Benjamins.

Hartford, Beverly S. / Bardovi-Harlig, Kathaleen (1996) "'At your earliest convenience'": A study of written student requests to faculty". *Pragmatics and Language Learning* 7: 55-69.

Hassall, Tim (2001) "Modifying requests in a second language" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 39: 259-283.

Hassall, Tim (2003) "Requests by Australian learners of Indonesian". *Journal of Pragmatics* 35: 1903-1928.

Hendriks, Bernadet (2008) "Dutch English requests: a study of request performance by Dutch learners of English". In Puetz, Martin / Neff-van, Aertselaer, (eds.), *Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives,* Berlin, Mouton de Gruyter: 335-354.

Herrings, Susan C. (2001) "Computer-mediated discourse". In Schiffrin, Deborah / Tannen, Deborah / Hamilton, Heidi (eds.), *The handbook of discourse analysis*, Oxford, Blackwell: 612-634.

House, Juliane / Kasper, Gabriele (1987) "Interlanguage pragmatics: requesting in a foreign language". In Lörscher, Wolfgang / Schulze, Rainer (eds.), *Perspectives on Language in Performance* 2, Tubingen, Gunter: 1250-1288.

Hulstijn, Jan (2015) *Language proficiency in native and non-native speakers. Theory and research*, Amsterdam, John Benjamins.

Kasper, Gabriele / Dahl, Merete (1991) "Research methods in interlanguage pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition* 13(2): 215-247.

Kasper, Gabriele / Roever, Carsten (2005) "Pragmatics in Second Language Learning". In Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, Erlbaum: 317-334.

Kasper, Gabriele / Rose Kenneth (2002) *Pragmatic Development in a Second Language*, New Jersey, Blackwell Publishing.

Lee, Chungmin (2004) "Written requests in emails sent by adult Chinese learners of English". *Language, Culture, and Curriculum* 17(1): 58-72.

Marocchini, Elisa / Rapetti, Federica (2018) *La prospettiva pragmatica in L2*, poster presentato al XVIII Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Università degli Studi di Roma Tre, 22-24 febbraio 2018).

Martínez-Flor, Alicia (2012) "Learners' production of refusals: interactive written DCT versus oral role-play". *Utrecht Studies in Language & Communication* 25: 175-211.

Moretti, Bruno (2011) "I fondamenti del formale". In Cerruti, Massimo / Corino, Emanuela / Onesti, Cristina (a c. di), *Formale e informale*, Roma, Carocci: 57-67.

Nuzzo, Elena (2007) *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda,* Perugia, Guerra.

Olshtain, Elite / Cohen, Andrew (1983) "Apology: a speech act set". In Wolfson, Nessa /Judd, Elliot (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, Newbury House: 18-36.

Otcu, Bahar / Zeyrek, Deniz (2008) "Development of requests: a study of Turkish learners of English". In Puetz, Martin /Neff-van, Aertselaer (eds.), *Contrastive*

Pragmatics: Interlanguage and Cross-cultural Perspectives, Berlin, Mouton de Gruyter: 265-300.

Pagliara, Francesca (2018) "L'analisi dei bisogni nel TBLT: un caso di studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica". In Cortés Velásquez, Diego / Nuzzo, Elena (a c. di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre,* Roma**,** Roma Tre Press: 49-66.

Pan, Ping, C. (2012) "Interlanguage requests in institutional e-mail discourse". In Economidou-Kogetsidis, Maria / Woodfield, Helen (eds.), *Interlanguage request modification*, Amsterdam, John Benjamins: 119-161.

Pistolesi, Elena (2004) *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.

Prada, Massimo (2016) "Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica". *Italiano Lingua Due* 8(2): 232-260.

Rose, Kenneth (1994) "On the validity of discourse completion tests in non-Western contexts". *Applied Linguistics* 15(1): 1-14.

Safont, Maria Pilar (2005) *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness,* Clevedon, Multilingual Matters.

Salazar-Campillo, Patricia (2008) "Task analysis on mitigation in the speech act of requesting: Discourse completion task and role-play". In Alcón Soler, Eva (ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Bern, Peter Lang: 143-168.

Sasaki, Miyuki (1998) "Investigating EFL students' production of speech acts: a comparison of production questionnaires and role plays". *Journal of Pragmatics* 30: 457-484.

Schwarze, Sabine (2003) "La metamorfosi del genere epistolare: epistola *vs* e-epistola". In Rainer, Franz /Stein, Achim (a c. di), *I nuovi media come strumenti per la ricerca linguistica*, Frankfurt, Peter Lang: 141-155.

Searle, John R. (1978) "Per una tassonomia degli atti illocutori". In Sbisà, Marina (a c. di), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli: 168-198.

Sifianou, Maria (1999) *Politness Phenomena in England and Greece. A cross-cultural Perspective*, Oxford, OxfordUniversity Press.

Sinclair, John (2004) *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.

Tofoni, Giorgio (1988) "Sistemi di posta elettronica e utenti: effetti e conseguenze nel comportamento linguistico". In Guerriero, Anna Rosa (a c. di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze La Nuova Italia: 431-439.

Trosborg, Anna (1995) *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Vilar-Beltrán, Elina (2008) "The use of mitigation of role-play activities: a comparison between native and nonnative speakers of English". In Alcón-Soler, Eva (ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Bern, Peter Lang: 127-142.

Woodfield Helen (2008) "Problematising discourse completion tasks: voices from verbal report". *Evaluation & Research in Education* 21(1): 43-69.

Woodfield Helen / Economidou-Kogetsidis, Maria (2010) "'I just need more time': A study of native and non-native students requests to faculty for an extension". *Multilingua*, 29(1): 77-118.

Erika Raniolo, Sabina Fontana[1]

(Università degli Studi di Palermo, Università degli Studi di Catania)

La scrittura pragmatica: un'esperienza di didattica dell'italiano ai sordi

1. *Introduzione*

Il percorso di apprendimento dell'italiano da parte di persone sorde pone una serie di quesiti cruciali in più ambiti di ricerca. In primo luogo, mette in discussione la tradizionale distinzione tra L1 e L2, e la confortante definizione di Lingua materna. Queste categorie sono state applicate in modo acritico a diverse tipologie di apprendenti in altri contesti, come nel caso dei migranti apprendenti una L2, senza considerare il fatto che essi stessi sono stati esposti a più di una L1 a casa (per esempio nel caso in cui padre e madre avevano due diverse L1 o lingue materne). Per quanto riguarda i bambini sordi, è evidente che la lingua vocale non può essere, per ovvie ragioni di accessibilità, la lingua materna o la L1, pur essendo sempre più spesso l'unica lingua a cui sono educati attraverso un lungo percorso di terapia logopedica. D'altro canto, non può esserlo neanche la lingua dei segni in quanto la maggior parte dei bambini sordi (circa il 95%) nasce in famiglie udenti che non hanno nessuna competenza in questa lingua. Alcune volte questi bambini imparano la lingua dei segni in età adulta, altre non la imparano mai. In passato si credeva che 'il gesto uccidesse la parola' e che l'esposizione alla lingua dei segni fosse negativa per i bambini sordi in quanto, essendo la lingua dei segni più facile (nel senso di più naturale), si diceva che avrebbero scelto di segnare soltanto. Si ignorava che la scelta di una lingua, in caso di bilinguismo, avviene in relazione ai propri bisogni comunicativi e a variabili come il contesto e/o l'interlocutore e non secondo il grado di facilità di una lingua.

Questa visione era determinata dalla convinzione che le lingue dei segni non fossero vere e proprie lingue e che avrebbero vincolato il bambino sordo alla vita concreta per la loro presunta incapacità di riferirsi a concetti astratti. Oggi è invece ben noto che la lingua dei segni, che può essere acquisita dal bambino sordo in modo naturale, è in grado di consentire lo sviluppo linguistico, psicologico e sociale (Rinaldi *et al.* 2015).

Il fatto però che oggi sia stato dimostrato che le lingue dei segni rispondono ai criteri di un autentico linguaggio (Volterra 2004) non ha tuttavia ancora comporta-

[1] Sebbene l'ideazione complessiva dell'articolo sia comune, i paragrafi sono da attribuirsi nel seguente modo: § 2, § 4, § 5 a Erika Raniolo; § 1, § 3 a Sabina Fontana.

to il superamento di questi pregiudizi linguistici, che resistono soprattutto in ambito terapeutico e influiscono sulle scelte educative dei genitori. Appare inevitabile, quindi, che si sia sviluppata una sistematica contrapposizione tra chi vive la sordità come condizione sociolinguistica e culturale e chi la sperimenta e la inquadra come patologia da curare (Fontana 2017).

Si dimentica spesso, inoltre, che nonostante l'educazione dei sordi sia orientata ormai da più di un secolo al monolinguismo orale, i sordi imparano, nelle condizioni e nelle età più svariate, anche la lingua dei segni[2]. Si tratta di una sistematica acquisizione ritardata (*delayed acquisition*) con conseguenze inevitabili sia sul piano linguistico che su quello cognitivo (Schembri *et al.* 2018). In ogni caso, la maggioranza dei sordi si trova in una situazione di bilinguismo lingua vocale-lingua dei segni con competenze diversificate nelle due lingue.

Tenuto conto della particolare situazione che i bambini sordi sperimentano in età evolutiva, stabilire quale sia la prima o la seconda lingua appare piuttosto arbitrario e forse inutile. Si tratta di un bilinguismo bimodale perché nel repertorio linguistico delle persone sorde sono presenti lingue che sfruttano modalità differenti: la modalità visivo-gestuale per la lingua dei segni e quella acustico-vocale per la lingua vocale (Pinto / Volterra 2008). Tale situazione si differenzia da forme di bilinguismo unimodale, in cui l'utilizzo dello stesso canale comunicativo vincola le due lingue alla sequenzialità, perché l'eterogeneità delle modalità espressive determina una serie di fenomeni di contatto in sincronia, dovuti al fatto che il bilingue bimodale può articolare segni e parole simultaneamente (Capek *et al*. 2008).

Tra le due lingue esiste tuttavia una forte asimmetria sociale oltre che sociolinguistica. La lingua vocale è modello di prestigio perché la sua conoscenza garantisce l'avanzamento sociale. Al contrario, la lingua dei segni è una lingua orale, cioè priva di forma scritta, che porta ancora evidenti i segni di uno stigma sociale legato soprattutto alla sua natura visivo-gestuale. La misurazione dell'egemonia di una lingua avviene non soltanto attraverso le funzioni della stessa (lingua letteraria e scientifica, oltre che lingua delle istituzioni e dell'istruzione) ma anche attraverso gli atteggiamenti dei parlanti nei confronti delle due lingue. In linea generale, sia che venga scelto un programma bilingue (che include e utilizza la lingua dei segni in contesti educativi, oltre che sociali e/o familiari), sia che si opti per un programma oralista (che esclude la lingua dei segni), le famiglie sorde e le famiglie udenti esprimono grande ansia e preoccupazione nei confronti dell'apprendimento della lingua vocale, considerata essenziale per l'inclusione sociale. Per la diversa storia

[2] In pochissime scuole in Italia la lingua dei segni è accessibile. L'istituto per sordi di Via Nomentana a Roma e l'istituto omnicomprensivo di Cossato prevedono, in modi diversi, classi bilingui aperte sia a bambini sordi che udenti.

linguistica ed educativa di ognuno dei membri, la comunità dei sordi è fortemente stratificata. Gli esiti dell'educazione logopedica, infatti, non sono generalizzabili e dipendono da variabili come la percentuale di perdita uditiva, il ruolo della famiglia e l'efficacia stessa del percorso. La sordità genera un pattern specifico di errori nella lingua parlata e scritta che riguarda soprattutto la morfologia, in particolare la morfologia libera e legata, che sembra essere difficilmente discriminabile attraverso la percezione acustica (Caselli *et al.* 2006). Le strutture non standard dei sordi sono state comunque sempre analizzate in riferimento alla lingua di arrivo, quando invece potrebbero piuttosto essere inquadrate in termini di interlingua (Fontana 2015). Tuttavia, sia Fabbretti e Tomasuolo (2006) che Garcia e Perini (2010) hanno descritto questi 'errori' in termini di pattern specifici della produzione scritta dei sordi dipendenti dalla modalità percettiva dominante. In particolare, queste ultime, in relazione a uno studio sui sordi francesi, hanno mostrato come la maggior parte degli errori di natura morfologica che accomunano sordi segnanti e non segnanti è riferita all'espressione delle relazioni spaziali che nella lingua dei segni sono espresse mediante l'uso dello spazio antistante al segnante, a differenza della modalità acustico-vocale che le costringe nella linearità. Non si può dunque strutturare un percorso di didattica di italiano per i sordi seguendo approcci e modelli elaborati per persone udenti, dato che la L1 non viene acquisita in condizioni analoghe (Trovato 2014).

Strutturare un percorso di didattica di L2 per i sordi significa tenere in considerazione anche un altro aspetto che contribuisce a rendere atipico il profilo dell'apprendente sordo, e cioè la dimensione pragmatica della lingua. Come sottolinea La Grassa (2014), le persone sorde hanno difficoltà a compiere inferenze e a comprendere l'intenzionalità comunicativa dell'altro. È noto che la lingua è il veicolo principale per trasmettere la competenza pragmatica, insieme alla conoscenza enciclopedica. Nel caso dei bambini sordi, tali conoscenze, spesso implicite, né vengono trasmesse né sono oggetto di una didattica specifica, dato che gli sforzi educativi privilegiano l'articolazione dei suoni e la grammatica anziché l'uso e la comunicazione. Dopo l'educazione formale, l'apprendimento dei sordi prosegue in modo spontaneo e tende alla fossilizzazione se la persona sorda si limita a utilizzare la sua varietà di interlingua, senza mostrare nessun interesse per il testo scritto o in generale per il miglioramento della lingua.

L'esperienza che vi descriviamo nasce proprio dalla rilevazione di questi bisogni e dalla necessità di strutturare una didattica rivolta agli adulti basata sulla comunicazione, sul loro profilo specifico e sui loro interessi.

2. *Il presente studio*

Lo studio che presentiamo è relativo a un'esperienza di didattica della lingua italiana scritta, in un corso destinato a persone sorde adulte. Il corso si proponeva di potenziare le abilità di scrittura in lingua italiana, sia in comprensione che in produzione.

Nello specifico, è stato proposto a Ragusa un corso della durata di quattro mesi, con incontri due volte a settimana, per un totale di ventisei incontri. Si è lavorato principalmente sulle competenze lessicali, morfosintattiche e pragmatiche, ovvero le abilità in cui le persone sorde hanno maggiori difficoltà. In modo particolare, la scelta di lavorare sul livello pragmatico della lingua ha rappresentato un'ardua sfida. Nuzzo e Gauci (2012) sottolineano proprio come questo sia un livello molto complesso da insegnare, soprattutto a causa della non prevedibilità del contesto e dell'assenza di regole definite in modo chiaro.

I partecipanti avevano un'età compresa tra i trenta e i settant'anni circa. La scelta di proporre una vera e propria situazione di apprendimento rivolta a un pubblico adulto nasce dalla consapevolezza che mentre per il bambino/ragazzo la società offre più stimoli educativi (basti pensare al contesto scuola, in cui figure specializzate guidano il percorso educativo), parimenti non si può dire per l'adulto. Nella nostra società, la possibilità di accesso alla cultura, come dicevamo, sta al singolo individuo; ne consegue però che per l'individuo sordo, per il quale i testi orali non sono accessibili a causa del deficit uditivo e i testi scritti spesso sono difficili da comprendere, le opportunità si restringono in misura notevole.

Dato che i sordi davanti alla lingua italiana si trovano spesso in una situazione di disagio in quanto consci delle proprie difficoltà, obiettivo primario del corso era quello di dare alle persone sorde la possibilità di trovarsi all'interno di un contesto protetto, in cui non vi era giudizio di alcun tipo, nel quale potevano mettersi in gioco in lingua italiana in maniera del tutto serena.

Tutti i corsisti erano sordi segnanti, ma ciascuno di loro è abituato a usare la lingua dei segni nella propria quotidianità in misura maggiore o minore (alcuni la usano con sistematicità, altri ricorrono piuttosto all'italiano orale). Considerato che ci si proponeva di lavorare sulla scrittura e tenuto conto del fatto che per le persone sorde l'espressione orale in lingua italiana (specie se forzata) è spesso causa di imbarazzo, si è scelto di lasciare ai corsisti la possibilità di scegliere liberamente a quale lingua ricorrere per l'interazione orale (italiano o LIS); le insegnanti del corso (udenti), così come la tutor (sorda), hanno usato sempre la LIS (lingua compresa da tutti), mentre i corsisti in prevalenza si sono espressi in LIS, anche se talvolta qualcuno ha utilizzato la propria varietà di italiano.

Facendo riferimento al Portfolio linguistico europeo, è possibile affermare che i corsisti avevano un livello linguistico compreso tra il livello A2 e il livello B1. I livelli di istruzione dei partecipanti erano vari: in generale, i sordi più giovani avevano il diploma di scuola secondaria superiore, mentre molte tra le persone anziane avevano la licenza media; la tutor, invece, era laureata.

Il corso è stato aperto a tutte le persone sorde interessate, senza richiedere obblighi di frequenza; alcuni corsisti hanno dunque partecipato con assiduità, mentre altri sono stati presenti sporadicamente.

3. *Metodologia*

Sul piano metodologico, si è scelto di ricorrere all'approccio comunicativo; esso si propone di lavorare sulla *competenza comunicativa* dell'apprendente ed è quindi basato sull'interazione diretta con la lingua oggetto di studio (Balboni 2012). In riferimento al processo di percezione teorizzato dalla teoria psicologica della *Gestalt*, nell'approccio comunicativo l'unità di acquisizione (o unità di apprendimento) è organizzata in tre fasi: globalità, analisi e sintesi. Oltre a queste tre fasi, esiste una quarta fase collocata all'inizio di ogni incontro, la fase di motivazione, che fa sì che lo studente si interessi e ritenga utile ciò che sta per essere trattato. Seguendo queste fasi e proponendo specifiche attività per ciascuna di esse, l'approccio comunicativo mira a ricostruire le condizioni di naturale acquisizione della lingua.

All'interno del nostro corso abbiamo inoltre scelto di applicare la teoria della processabilità teorizzata da Manfred Pienemann (1998). Tale teoria sostiene che vi sia una gerarchia universale di procedure nel processo di apprendimento di una lingua e che queste sequenze siano implicazionali; l'ordine gerarchico dunque non può essere sconvolto, in quanto ciò provocherebbe un vuoto nel processo di apprendimento. Partendo dal presupposto che i pattern specifici rilevati nelle produzioni scritte dei sordi dagli studi sopra citati potrebbero essere spiegati a partire da una limitata processabilità, sono state utilizzate le interlingue sviluppate dalle persone sorde per costruire un percorso basato su una logica procedurale implicazionale di crescente complessità.

In sintesi, la scala di difficoltà adottata da Pienemann e proposta da Levelt (1989) è strutturata come segue:

- accesso lessicale (*lemma access*);
- procedura categoriale (*category procedure*);
- procedura sintagmatica (*phrasal procedure*);
- procedura frasale (*S-procedure*);

- procedura della proposizione subordinata (*subordinate clause procedure*) se possibile.

La prima fase consiste nell'identificazione dei lemmi per poi procedere alla seconda fase che consiste nello sviluppo dei parametri lessicali cioè delle informazioni morfologiche che rimangono, tuttavia, locali. Nel corso della terza fase i parametri vengono unificati all'interno del sintagma con uno scambio di informazione tra la testa e gli altri costituenti del sintagma ed infine nella fase successiva vengono assegnate le funzioni ai sintagmi che costituiscono a loro volta frasi. Nello stadio finale, si attiva la capacità di distinguere le frasi subordinate dalle frasi principali e di controllare lo scambio di informazioni tra le diverse proposizioni. L'apprendimento di una lingua consiste sostanzialmente nello sviluppo delle abilità procedurali per arricchire il lessico delle informazioni morfologiche in tempo reale e controllare la combinazione degli elementi in unità di livello superiore. Il concetto centrale della teoria è proprio la processabilità, poiché a ogni stadio un apprendente può produrre e comprendere solo quelle forme linguistiche che è in grado di processare. L'apprendente può, cioè, passare allo stadio successivo solo quando le procedure dello stadio precedente siano state attivate e automatizzate almeno in parte. La TP definisce lo "Spazio delle Ipotesi" (Pienemann 1998: 239), cioè le opzioni sul piano paradigmatico che un dato apprendente all'interno di una data fase ha a disposizione. Lo "Spazio delle Ipotesi" è vincolato alla gerarchia di processabilità che caratterizza i diversi stadi di acquisizione. In altre parole, ogni livello rappresenta diversi stadi di sviluppo e quindi diverse interlingue che si fondano su gradi di processabilità diversi e implicano relativi "Spazi delle Ipotesi".

Tuttavia, come si può notare, la gerarchia di sviluppo non include la dimensione semantica e pragmatica e privilegia una dimensione più strutturale nella costruzione delle varie fasi di interlingua. Per il nostro studio, questo ha rappresentato una sfida. Da una parte, ci sembrava utile un modello di sviluppo dinamico del processo di apprendimento di una seconda lingua che si preoccupa di individuare i meccanismi attraverso cui un apprendente transita da uno stadio di interlingua a un altro. Dall'altra, dovevamo sviluppare un modello di apprendimento della dimensione semantica e pragmatica che a nostro avviso era presente sin dalle prime fasi della gerarchia. Abbiamo dunque lavorato tenendo conto di una sequenzialità che prevede l'accesso lessicale e un graduale innalzamento verso i livelli superiori, includendo la dimensione semantico-pragmatica sin dalla fase di accesso lessicale e strutturando la didattica sempre in una dimensione comunicativa. Abbiamo interpretato la prima fase di accesso lessicale in termini molto più ampi, utilizzando un approccio esperienziale e includendo immagini di vario tipo. D'altra parte, trat-

tandosi di un corso pensato per persone sorde, il primo aspetto di cui tener conto era la necessità di ricorrere il più possibile al canale visivo, pertanto ci è parso fondamentale fornire un'immagine concreta di tutto ciò su cui si stava lavorando. Sono state utilizzate immagini di comprensione immediata (come le fotografie), ma anche immagini per la cui decodifica è richiesta la conoscenza del codice (come i segnali stradali).

Per il nostro corso non abbiamo utilizzato un libro di testo già esistente, ma piuttosto abbiamo creato materiale *ad hoc* e sfruttato materiale autentico, in modo da impiantare una didattica pensata proprio per persone sorde. Abbiamo lavorato su testi scritti di varia natura: testo narrativo, descrittivo, poetico e regolativo; testo di una pubblicità progresso; slogan; lettera informale e formale; articolo di giornale; schemi; brevi frasi. Infine, per favorire la visibilità, nonché per creare un ambiente in cui tutti i presenti erano pari tra loro, le postazioni dei corsisti sono state collocate in semicerchio.

4. *Analisi*

All'interno del presente studio, si analizzano le caratteristiche della scrittura in lingua italiana da parte di persone sorde e si riflette sulle strategie didattiche che possono essere messe in atto per potenziarla. Si osserva la funzione della scrittura in relazione alle abilità di comprensione e produzione, considerando le specifiche attività che sono state proposte ai corsisti per lavorare sull'una e sull'altra abilità.

Come accennato, fra i testi proposti vi era la lettera informale; si è lavorato ad esempio su una lettera che aveva come oggetto il racconto di una vacanza. Volendo riflettere sul livello pragmatico della lingua, abbiamo proposto una frase che per poter essere interpretata in maniera corretta richiedeva al lettore la capacità di compiere un'inferenza. La frase in oggetto era: "dopo cena al dolce alle mele io non so proprio dire di no". Veniva proposto al corsista di rispondere a delle domande a scelta multipla, tra cui: "Flavia - a. non mangia mai il dolce alle mele / b. mangia qualche volta il dolce alle mele / c. mangia sempre il dolce alle mele". Compiere opportunamente l'inferenza consente di comprendere che la risposta corretta è "mangia sempre il dolce alle mele". Sembrerebbe però che la presenza della negazione all'interno della frase ("dopo cena al dolce alle mele io non so proprio dire di no") abbia indotto alcuni corsisti a fraintendere il messaggio: risulta infatti che due corsisti (su quattro presenti a quell'incontro) hanno scelto la risposta "non mangia mai il dolce alle mele" (errata), mentre gli altri due hanno scelto la risposta "mangia sempre il dolce alle mele" (esatta).

In altra occasione, è stato proposto ai corsisti di lavorare sul testo narrativo; l'esempio che si vuole in questa sede analizzare è tratto da un testo che racconta di una bambina intenta a preparare un dolce insieme alla mamma. Nel testo, in riferimento a un pentolino, compare questa frase: "Io non ci arrivo, quindi lo prende la mamma". Anche in questo caso l'attività prevista è quella di domande a scelta multipla e, tra le altre, compare questa domanda: "Giulia non prende il pentolino perché – a. è troppo pesante / b. non lo trova / c. è troppo in alto". Ancora una volta è un'inferenza che consente la comprensione: a partire dal contesto, si capisce che la statura della bambina non consente di raggiungere il pentolino posto a una certa altezza, quindi occorrerebbe scegliere la risposta "è troppo in alto". Le risposte fornite dalle persone sorde (otto presenti a quell'incontro) sono le seguenti: un corsista sceglie "è troppo pesante" (errato), due corsisti scelgono "non lo trova" (errato), cinque corsisti scelgono "è troppo in alto" (esatto). Si osserva dunque la difficoltà delle persone sorde a compiere opportunamente l'inferenza, a cui consegue il fraintendimento del messaggio.

Venendo alle attività di produzione, si vuole in questo contesto far riferimento a un'unità di acquisizione in cui si è trattata la tematica sociale dello *stalking*. Qui la consegna dell'ultima attività (dunque in fase di sintesi, secondo l'approccio comunicativo) chiedeva: "Immagina di essere la ragazza del video e scrivi un'e-mail per denunciare". Si richiedeva dunque ai corsisti di scrivere un testo in prima persona singolare. Erano presenti undici corsisti, ma solo cinque su undici hanno prodotto testi in prima persona singolare; questo è un esempio di testo scritto in terza persona da parte di un corsista: "La ragazza è uscita a fuori x uomo deliguente che ha segiuta, polizzia ha visto".

Scritto invece sia in prima persona che in terza persona, ma con una strategia assolutamente singolare, è questo testo prodotto da un altro corsista: "Una ragazza paura fuori sempre devo pensare idea devo chiamare la polizia parliamo: io guardo fuori c'e le persone dentro la casa qualcosa rubare o ucciso o prende le persone dentro la camera prigione". Nella parte in cui subentra la prima persona, la ragazza del testo viene 'impersonata' e una serie di azioni si susseguono: ciò ricorda, in forma scritta, la strategia del *transfert de personne*, che caratterizza le lingue dei segni[3].

All'interno del nostro corso, si è scelto inoltre di lavorare sulle espressioni idiomatiche, che spesso ricorrono nella lingua italiana ma la cui comprensione, per natura, non può essere immediata. Le espressioni su cui in particolare ci si è soffermati sono: "Ho una fame da lupi", "Non si scherza con il fuoco" e "Questa non

[3] Con il *transfert de personne* (Cuxac 2000), il segnante assume il ruolo del personaggio e ne riproduce le azioni; viene coinvolto tutto il corpo.

è farina del tuo sacco". Presentate in primo luogo all'interno di un testo, sono poi state oggetto sia di attività di abbinamento frase idiomatica/spiegazione, sia di attività di abbinamento frase idiomatica/immagine.

Nel primo caso (abbinamento frase idiomatica/spiegazione), abbiamo chiesto di collegare le espressioni sopracitate alle seguenti spiegazioni: "Qualcuno ti ha dato un suggerimento", "Ho moltissima fame", "Non bisogna fare azioni pericolose". Questo esercizio è stato svolto correttamente da quattro corsisti su otto presenti.

Per quanto riguarda invece l'esercizio di abbinamento frase idiomatica/immagine, è stato proposto di scegliere fra tre situazioni proposte.

Per "Ho una fame da lupi", la scelta era tra: immagine di lupi, immagine di bambino che non vuol mangiare, immagine di ragazzo che mangia moltissimo (Fig. 1). Per questa espressione idiomatica, tre corsisti su otto hanno scelto la risposta corretta (terza immagine), mentre cinque hanno scelto una risposta errata (prima immagine). In questo caso possiamo presumere che tutti i corsisti che hanno scelto la risposta errata sono stati tratti in inganno dalla presenza dell'immagine dei lupi, termine presente all'interno dell'espressione idiomatica.

Figura 1 – "Ho una fame da lupi" (Espressione idiomatica)

Per "Non si scherza con il fuoco", la scelta era tra: immagine di pompiere che spegne il fuoco, immagine di bambino che accarezza una tigre, immagine di bambini che spengono le candeline su una torta di compleanno (Fig. 2). Su otto risposte registrate, ne consideriamo quattro nulle in quanto o il corsista aveva dato due risposte o aveva corretto la risposta. Le altre quattro risposte valide sono tutte errate, nessuno ha scelto la risposta corretta (seconda immagine). Anche qui hanno tratto in inganno le immagini con il fuoco: tre corsisti hanno scelto l'immagine del pompiere che spegne il fuoco (errata) e uno ha scelto

l'immagine dei bambini che soffiano le candeline sulla torta, spegnendo così il fuoco (errata).

Figura 2 – "Non si scherza con il fuoco" (Espressione idiomatica)

Per "Questa non è farina del tuo sacco", la scelta era tra: immagine di sacco di farina, immagine di mani che impastano, immagine di bambino che fa la rappresentazione grafica di una disequazione matematica (Fig. 3). In questo caso, su otto risposte ne consideriamo due nulle in quanto presentano correzione, mentre un corsista non ha risposto. Delle cinque risposte valide rimanenti, quattro sono errate, mentre un corsista ha scelto la risposta esatta (terza immagine). La maggior parte dei corsisti ha ricercato la farina nelle immagini: due sono stati tratti in inganno dall'immagine del sacco di farina, due dalle mani che impastano la farina.

Figura 3 – "Questa non è farina del tuo sacco" (Espressione idiomatica)

È evidente dunque che, nel trattare l'espressione idiomatica, si è rivelato più efficace l'esercizio di abbinamento frase idiomatica/spiegazione, piuttosto che ab-

binamento frase idiomatica/immagine. Se infatti per le persone sorde il canale visivo è quello preferenziale, e dunque l'immagine in linea generale costituisce un supporto fondamentale, per lavorare sulle espressioni idiomatiche l'immagine è fuorviante in quanto la persona sorda tende a interpretare il significato isolando dalla frase un componente (es. "lupi", in "Ho una fame da lupi"), che in realtà nulla ha a che vedere con il significato espresso. Ne consegue dunque che, nel caso delle espressioni idiomatiche, è preferibile lavorare con le spiegazioni (utilizzando sia la LIS che l'italiano), piuttosto che con le immagini.

Infine, un ulteriore tipo di testo su cui si è scelto di lavorare è quello degli slogan. Sono stati proposti in particolare due slogan: "Collaboriamo insieme per un mondo più verde!" e "Per vincere la battaglia dell'ambiente servono fatti, non parole!". Negli slogan il messaggio viene veicolato implicitamente, e di conseguenza spesso è difficile riuscire a coglierlo. Abbiamo lavorato sugli slogan con l'obiettivo di far riflettere in senso lato le persone sorde sul fatto che la comprensione richiede la capacità di scovare i 'messaggi nascosti' del testo.

5. *Conclusioni*

Condurre i partecipanti al corso a una riflessione sul livello pragmatico del testo scritto ha consentito loro di acquisire la consapevolezza che il significato non è soltanto letterale e composizionale, ma anche inferenziale, implicito e legato alle intenzioni comunicative del parlante. Si è visto che nella costruzione di questa competenza le immagini possono svolgere un ruolo importante se supportate dal testo scritto con funzione esplicativa. Inoltre, la presenza di alcune frasi scritte che sembrano ricalcare la struttura della lingua dei segni conferma l'ipotesi di strategie basate sulla percezione visiva elaborate da un profilo specifico di apprendente. Un sillabo pensato per questi apprendenti deve essere strutturato sull'uso della lingua, ovvero su specifiche situazioni comunicative, allo scopo di promuovere non soltanto la competenza grammaticale, ma anche la conoscenza dei meccanismi della comunicazione implicita ed esplicita. Per queste ragioni, la didattica dell'italiano per i sordi deve necessariamente essere costruita intorno all'identità linguistica degli apprendenti, alla loro interlingua e ai loro bisogni comunicativi. Non deve essere strutturata per loro ma con loro, sulla scia di quanto sostiene Freire (1971). Soltanto rendendoli protagonisti di quella che è una sfida linguistica, abbiamo ancora una volta avuto dimostrazione della loro volontà di applicarsi per padroneggiare una lingua che per loro non è naturale, ma che anche a settant'anni dimostrano di aver ancora la voglia di studiare.

Bibliografia

Balboni, Paolo Ernesto (2012) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

Capek, Cheryl / Campbell, Ruth / Woll, Bencie (2008) "The bimodal bilingual brain: fMRI investigations concerning the cortical distribution and differentiation of signed language and speechreading". *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 3: 109-124.

Caselli, Maria Cristina / Maragna, Simonetta / Volterra, Virginia (2006) *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, il Mulino.

Cuxac, Christian (2000) *La langue des signes française (LSF), les voies de l'iconicité*, Paris, Faits de langues, Ophrys.

Fabbretti, Daniela / Tomasuolo, Elena (2006) *Scrittura e sordità*, Roma, Carocci.

Fontana, Sabina (2015) "L'italiano dei sordi: l'ipotesi dell'interlingua e la teoria della processabilità". In Casini, Simone / Bruno, Carla / Gallina, Francesca / Siebetcheu, Raymond (a c. di), *Plurilinguismo/Sintassi*, Roma, Bulzoni: 240-254.

Fontana, Sabina (2017) "Esiste la Cultura Sorda?". In Calzolaio, Francesco / Petrocchi, Erika / Valisano, Marco / Zubani, Alessia (a c. di), *In Limine. Esplorazioni attorno all'idea di confine*, Venezia, Ca' Foscari: 233-251.

Freire, Paulo (2018) *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.

Garcia, Brigitte / Perini, Marie (2010) *"*Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF)*"*. *Langage et Société* 131: 75-93.

La Grassa, Matteo (2014) *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*, Roma, Aracne.

Levelt, Willem Johannes Maria (1989) *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, The MIT Press.

Nuzzo, Elena / Gauci, Phyllisienne (2012) *Insegnare la Pragmatica in L2*, Roma, Carocci.

Pienemann, Manfred (1998) *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.

Pinto, Maria Antonietta / Volterra, Virginia (2008) "Bilinguismo Lingue dei Segni/Lingue Vocali: Aspetti educativi e psicolinguistici". *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 3.

Rinaldi, Pasquale / Di Mascio, Tania / Knoors, Harry / Marschark, Marc (2015) *Insegnare agli studenti sordi*, Bologna, il Mulino.

Schembri, Adam / Fenlon, Jordan / Cormier, Kearsy / Johnston, Trevor (2018) "Sociolinguistic Typology and Sign Languages". *Frontiers in Psychology* 9: 200.

Trovato, Sara (2014) *Insegno in segni. Linguaggio, cognizione e successo scolastico per gli studenti sordi*, Milano, Cortina.

Volterra, Virginia (a c. di), (2004, ed. or. 1987) *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, il Mulino.

Laura Campanale

(I.T.T. Mazzotti / Treviso)

Laboratori di scrittura autobiografica con studenti oriundi italiani nelle università tedesche: il resoconto di un'esperienza

1. *Premessa*

Il presente contributo si basa su esperienze didattiche maturate da chi scrive durante il suo incarico come lettrice comandata dal Ministero degli Affari Esteri presso i Dipartimenti di Romanistica delle università tedesche di Kassel e di Treviri.

Nella prima parte del lavoro si cercherà di delineare la situazione dell'insegnamento dell'italiano nelle università tedesche, le funzioni svolte dalla scrivente, così come la composizione dei corsi e dei seminari tenuti, con particolare attenzione a quelli di scrittura, propedeutici agli esami scritti.

Nella seconda parte, grazie all'analisi del materiale autentico di carattere autobiografico, raccolto nell'ambito dei laboratori di scrittura tenuti all'università di Treviri, sarà possibile riflettere sulla complessità della coscienza identitaria di allievi con percorso migratorio e sulla presenza di competenze multiple e interculturali che sottendono al principio delle cosiddette 'identità ibride' (De Florio Hansen / Hu 2007: 69).

Dai percorsi autobiografici in questione si possono inoltre ricavare informazioni fondamentali sulla percezione linguistica dei soggetti interessati, ma anche sul livello di competenza linguistica in essere al momento della produzione del testo.

L'ibridità delle competenze linguistiche e interculturali di tale gruppo di studenti impone, infine, una ponderata riflessione dal punto di vista educativo, nonché un'adeguata valorizzazione, nei corsi di Italianistica, delle loro enormi potenzialità con percorsi e attività didattiche mirate.

1.1. *L'insegnamento dell'italiano nelle università tedesche: ruolo e funzioni del lettore MAE*

Con la riforma internazionale dei sistemi d'istruzione superiore dell'Unione Europea, l'italiano può essere studiato nelle università tedesche come materia principale o secondaria, a livello *Bachelor* (sei semestri) e *Master* (quattro semestri), optando per un percorso generale (*Bachelor* e *Master of Arts*) e uno specifico per l'insegnamento nelle scuole pubbliche tedesche (*Bachelor* e *Master of Education - Lehramt*). Nell'ambito della *Romanistik* (lingue romanze), lo studio dell'italiano

contempla sia corsi di lingua e civiltà, tenuti dai lettori di madrelingua italiana *(Lektoren*), sia lezioni frontali (*Vorlesungen*) e seminari di letteratura, cultura, linguistica e didattica, impartiti solitamente dai docenti universitari tedeschi. Nelle principali università tedesche sono attivi anche i lettori italiani governativi con o senza I.E.A. (incarichi extra-accademici)[1] (Campanale 2020: 240). Il lettore ministeriale, selezionato periodicamente dal MAE con appositi concorsi pubblici tra il personale scolastico dei ruoli italiani, viene comandato per un periodo determinato nelle istituzioni scolastiche e universitarie all'estero. Il suo ruolo è solitamente "affiancare l'operato del collega locale nell'insegnamento dell'italiano, ma anche [promuovere] la lingua e cultura italiana tramite l'organizzazione di eventi culturali in loco" (Campanale 2020: 240).

La personale esperienza professionale come lettrice MAE all'interno dei Dipartimenti tedeschi di Romanistica, prima dell'università di Kassel e in seguito di Treviri, si è protratta per quasi dieci anni (dal 2006 al 2015). Oltre all'insegnamento della lingua e cultura italiana, era richiesta "[la] somministrazione degli esami scritti e orali, ma anche [l']organizzazione annuale di eventi culturali ([quali] la "Settimana della Lingua Italiana nel Mondo") (Campanale 2020: 240), di seminari di aggiornamento per insegnanti d'italiano, così come [l']attivazione di scambi interculturali tra l'Italia e la Germania" (Campanale 2020: 240), (come nel caso dell'*Erasmus* fra Treviri e Macerata nel 2013).

I corsi e seminari da noi tenuti erano frequentati ovviamente da tedeschi e da alcuni studenti *Erasmus* italiani e stranieri (10%), ma, soprattutto a Treviri, anche da "un 20%, 30% di oriundi italiani, a conferma della tendenza dell'ultimo decennio di una sempre maggiore percentuale di italiani di seconda e terza generazione, che s'iscrive a Italianistica con l'obiettivo di poter insegnare l'italiano nelle scuole pubbliche tedesche" (Campanale 2020: 240-241).

2. *L'importanza dell'educazione alla scrittura nell'insegnamento universitario dell'italiano*

È risaputo che tra tutte le abilità, la scrittura è la più complessa (Corelli / Montella 2019: 146), in quanto implica la conoscenza di diverse variabili (grammaticali, testuali, pragmatiche, stilistiche ecc.), oltre alla competenza di poter veicolare adeguatamente un messaggio, senza il fondamentale supporto dei tratti distintivi dell'oralità e della comunicazione non verbale. Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano all'estero tale abilità richiede una particolare attenzione, costanti ap-

[1] Nel 2017/18 il contingente scolastico MAE in Germania contava dodici lettori/lettrici, di cui quattro con I.E.A., cioè incarichi extra-accademici (cfr. <www.esteri.it/decretodicontigente2017-2018>).

profondimenti ed esercizi mirati.

Con riferimento all'esperienza didattica della scrivente all'università di Treviri, l'offerta dei corsi di lingua relativi allo sviluppo di tale abilità era articolata, come minimo, in un primo e un secondo livello, propedeutico all'esame finale. All'interno dei corsi di primo livello *Textredaktion* I sono state affrontate tipologie testuali più semplici, puntando sulla macro-differenziazione tra linguaggio informale e formale. Nei corsi avanzati *Textredaktion* II sono state invece analizzate diverse tipologie testuali (testi narrativi, descrittivi, argomentativi, appellativi, informativi e regolativi).

Data la composizione eterogenea dei corsi, l'educazione alla scrittura si è rivelata fondamentale per la progressione linguistica dei discenti, fortemente orientata al modello tedesco, soprattutto per quanto riguarda l'argomentazione logica, pur essendo presenti, negli studenti di origine italiana, anche interferenze causate dalla variante regionale/dialettale della famiglia italiana di origine. Mentre le competenze audio-orali di tale gruppo erano generalmente discrete, pur se improntate al modello del parlato, nelle abilità di scrittura, la pressione dell'italiano regionale colloquiale, inserito nella struttura logica del tedesco, era così forte da inficiare in alcuni casi il passaggio della comunicazione. La scrittura presuppone l'acquisizione di una determinata formalità che varia a seconda della situazione comunicativa e testuale, nonché di una sensibilità stilistica che si apprende ed esercita fin dalla scuola primaria. Il problema principale della maggior parte degli oriundi italiani, carenti soprattutto in tale abilità, può essere in parte determinato dall'ancora scarsa offerta formativa all'interno della scuola pubblica tedesca di corsi di lingua italiana in orario curricolare. Infatti, la maggior parte dei suddetti studenti aveva per lo più frequentato in modo discontinuo i corsi consolari della Legge 153 (per discendenti di emigranti italiani) e solo in pochi casi, al liceo tedesco, un corso triennale d'italiano, ma come *Wahlfach* (materia facoltativa).

Tra le diverse pratiche didattiche impiegate per la valorizzazione dell'ibridità degli studenti oriundi italiani e una loro maggiore inclusione, i laboratori di scrittura autobiografica, di cui si tratterà al paragrafo 3.1., hanno riscosso un enorme successo[2].

[2] Cfr. Campanale 2011: 75; 95-96, così come Campanale 2013: 163-179.

3. *Il valore inclusivo della scrittura autobiografica*

La narrazione autobiografica, ampiamente diffusa in Italia e all'estero, viene impiegata dagli anni Ottanta con ottimi risultati[3] anche nell'insegnamento delle lingue, tra cui dell'italiano L2 (cfr. Longobardi 2015: 31, Corti 2012: 449)[4].

Alla scrittura autobiografica è stato riconosciuto un forte valore pedagogico (Demetrio 2003) nella costruzione di contesti di apprendimento cooperativo basati sull'inclusione di tutti gli allievi, in quanto "il raccontarsi diventa non solo espressione della propria identità (cfr. Longobardi 2015: 32), ma anche esperienza di comunicazione che consente il raggiungimento della competenza narrativa"[5] (Campanale, in stampa). Gli studenti, sorretti da una forte motivazione, "imparano a costruire storie, a raccontare e raccontarsi, attraverso un percorso personale di "memoria", rielaborando narrativamente vissuti e ricordi" (Campanale in stampa, cfr. De Florio Hansen)[6].

Si capisce che, per gli studenti con percorso migratorio, il recupero della memoria personale e familiare relativa alla propria storia migratoria è di fondamentale importanza, in quanto "facilita lo sviluppo della coscienza identitaria e la valorizzazione delle competenze multiculturali e multilingue" (Campanale in stampa e De Florio Hansen / Hu 2007: 5)[7].

Per tale motivo il racconto autobiografico non può essere considerato un mero esercizio scolastico sottoposto a valutazione quantitativa (cfr. Longobardi 2015: 33-34 , Campanale in stampa), bensì "dovrà orientare gli studenti a riconoscere le loro abilità e i loro limiti [...]"[8].

3.1. *Il laboratorio di scrittura autobiografica presso l'Università di Treviri*

Per i motivi sovraesposti si è pensato di offrire nel semestre estivo 2009-2010, per i corsisti di livello avanzato, un laboratorio di scrittura autobiografica, basato sul metodo della narrazione di sé. A questa iniziativa hanno partecipato volonta-

---

[3] "[L]'autobiografia linguistica è uno strumento utile nell'approccio a una didattica dell'italiano L2/LS, poiché agisce sia sul livello cognitivo "dei saperi e delle informazioni" sia sul livello affettivo "delle rappresentazioni, delle relazioni e dei vissuti emotivi", oltre a promuovere "la narrazione e il racconto condivisi, l'espressione artistica e creativa, l'attenzione al clima relazionale, alle interazioni, alle forme visibili o nascoste delle discriminazioni", allo scopo di prevenire gli stereotipi" (Longobardi 2015: 32).

[4] Ciò viene confermato anche da "recenti e consolidate esperienze di ricerca [...] presso alcune università italiane" (Longobardi 2015: 37).

[5] Cfr. anche <http:// www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica_autobiografica.htm>.

[6] Cfr. anche Corelli / Montella 2019: 149-150.

[7] "La rilettura del passato [attiva, inoltre,] azioni che favoriscono l'apprendimento di una lingua [,] [...] rendendo[ne] l'acquisizione [...] più duratura" (Corelli / Montella 2019: 142-143).

[8] Cfr. <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/laboratorio.../introduzione.html>.

riamente e con molto entusiasmo soprattutto gli oriundi italiani di II, III e persino di IV generazione, che, oltre a condividere oralmente i loro vissuti, hanno prodotto alcuni dei testi autobiografici che saranno riproposti nel paragrafo successivo nella versione originale, pur se in parte ridotta (cfr. Campanale 2013: 154-160; 166-173).

3.2. *Testi autobiografici di oriundi italiani di II generazione*

Il 20% dei suddetti studenti era rappresentato da italiani di II generazione, nati in Germania da genitori italiani, oppure da matrimoni misti (di solito madre tedesca e padre italiano). Nel primo caso in famiglia si parlava generalmente italiano regionale e dialetto e con i fratelli tedesco, mentre per i secondi la lingua veicolare in famiglia era il tedesco. Entrambi i profili di utenti avevano frequentato le scuole tedesche (alcuni anche i corsi consolari pomeridiani), ma con un risultato diverso. Mentre i primi lamentavano iniziali difficoltà linguistiche, i secondi non accusavano problemi linguistici o d'integrazione, per cui non hanno avuto difficoltà di accesso e di frequenza del *Gymnasium* (liceo tedesco). Da qui l'importanza del contatto e della pratica a livello scolastico di entrambe le lingue, come si evince dal testo autobiografico qui di seguito riportato (1).

La studentessa autrice dell'estratto (1), nata in Germania da madre tedesca e padre italiano, ha la fortuna di poter seguire a scuola in un *Gymnasium* di Treviri, un corso triennale d'italiano in orario curricolare.

Il suo racconto (estratto 1 che segue) inizia con un dilemma quasi 'amletico' relativo alla propria identità: "Tedesca o italiana, o tutte due?":

> Tedesca o italiana, o tutte due? Sono nata e crescuto in Germania, mia madrelingue e il Tedesco e vivo ancora in Germania. Perché devo essere italiana? Ma non é cosi facile: Mio padre e italiano. Lui vive in Germania da piu di trent' anni ma é Italiano. Cosi, io non puo essere solamente tedesca. Quando era piccola, non ho capito perché mio padre voleva parlare sempre il Italiano con me. Tutta Gente parlavano solo il Tedesco. A casa, alle case dei amici e nel asilo. Ma oggi ho capito, che lui voleva impararmi la sua lingua, la sua identita. Quando era piccola, non volevo imparare questa lingua straniera. Non capiva perché. [...] Solamente con quattordici anni ho capito che bello é di avere una famiglia italiana. Sono andata in Italia con I miei [...]. Era la prima volta ache non ho voluto tornare a casa dopo le vacanze. Nel prossimo estate sono tornata in Italia da sola. [...] Fino da questo tempo mi sento italiana e tedesca. Quando sono in italia con amici tedeschi, sono italiana, perché la mentalita italiana é normale per me. Quando sono in Germania depende: a casa sono di piu italiana. Amo la cucina e mi piache quando tanti amici stanno a casa nostra e puo cucinare per voi. Un ufficio sono tedesca: Puntualita e ordine sono importante per me. Ma qualche volte quando tutti gli altri stressarsi penso: non ti preoccupare, sono secure che tutto va in ordine. In questi situazioni la frase "con calma" e molto importante (F, II generazione).

Mentre all'autrice risulta più semplice, per l'obiettività dei fatti, identificarsi con la parte tedesca, meno scontato è il riconoscimento dell'elemento italiano, sostenuto e praticato, anche a livello linguistico, dal padre italiano, pur se residente da trent'anni in Germania. Se nell'infanzia la studentessa riconoscerà, nella lingua della madre tedesca, la propria madrelingua, con la pubertà e le relative problematiche connesse alla costruzione identitaria, scoprirà l'utilità e l'importanza della lingua e cultura italiana che il padre aveva cercato fin da piccola di farle conoscere e amare[9]. In questo periodo la ragazza accetterà finalmente anche la sua 'parte' italiana, apprezzandone i lati positivi quando si recherà in Italia per le vacanze ed entrerà in contatto con l'universo italiano. La scoperta di questo nuovo mondo diventerà consapevolezza di un valore aggiunto: essere allo stesso tempo tedesca e italiana. La coscienza di una duplicità positiva si rispecchia anche nella gestione e organizzazione degli spazi e degli ambiti, a cui la giovane ricollega le relative competenze. In Italia è italiana; in Germania dipende dai contesti: a casa è più italiana, in ufficio più tedesca. All'identità italiana è associato un sistema di valori 'tipicamente' italiani, come casa, famiglia, amici, ma anche la pratica della buona cucina da condividere con gli affetti più cari, mentre puntualità e ordine vengono riconosciuti come prettamente tedeschi. L'etica tedesca del lavoro ben si concilia invece in ufficio con alcuni aspetti della sua personalità, cioè la puntualità e l'ordine. Allo stesso tempo, però, nei momenti di maggior stress al lavoro, la giovane attinge alle potenzialità della cultura italiana, ossia affrontare tutto "con calma", riducendo il clima d'ansia e di tensione generale. La nostra studentessa, grazie alla contemporanea presenza di competenze linguistiche e culturali multiple, che le derivano dalle sue origini, può pertanto risolvere più agevolmente situazioni complicate.

3.3. *Testi autobiografici di oriundi italiani di III generazione*

Un 30% dei corsisti in questione era invece di III generazione. Nella maggior parte dei casi a emigrare per primi furono i nonni provenienti dall'Italia meridionale; minore la percentuale di soggetti con parentela mista, tedesca e italiana, e/o con un genitore tedesco. In questo caso la lingua predominante in famiglia è il tedesco, mentre l'italiano nella sua variante regionale e dialettale è parlato, anche in Germania, dai nonni durante le feste familiari. Contrariamente ai primi, questi ultimi studenti dichiarano di non aver avuto problemi d'inserimento linguistico e di socializzazione a scuola. Si registra anche un caso di pendolarismo familiare di una studentessa d'origine calabrese, scolarizzata in Germania a tredici anni.

[9] Cfr. <http://www.notedipastoralegiovanile>id=37>.

I testi autobiografici qui di seguito riproposti rappresentano l'eterogeneità del campione. Il primo è stato prodotto dalla studentessa pendolare di origine calabrese che, dall'età di tredici anni, quando la famiglia decise di insediarsi stabilmente in Germania, subì un processo di graduale germanizzazione e acculturazione. All'università, grazie ad un veloce recupero linguistico, tramite la frequenza assidua di tutti i corsi di lingua italiana, la giovane donna rinforzerà anche la propria autostima, tanto che nell'estratto autobiografico sotto riportato riuscirà a confessare il suo sogno: diventare insegnante d'italiano nelle scuole pubbliche tedesche. Alla base di tale scelta una duplice motivazione: trasmettere la propria lingua e cultura ai tedeschi, ma allo stesso tempo "ritornare alle [proprie] radici", radici che a distanza di tempo riemergono con forza:

(1) Ho desciso di studiare l'italiano [...] per poi in futuro esercitare il mestiere di professoressa e di dare agli altri la possibilità di conoscere la cultura con tutta la sua varietà. Questa possibilità di poter studiare l'italiano per l'insegnamento per noi italiani qui in Germania è molto importante, perché cosi abbiamo una occasione di ritornare alle nostre radici (F, III generazione).

Mentre nel racconto dell'allieva di II generazione abbiamo un esempio positivo d'identità multipla, nel testo successivo di un'oriunda italiana di III generazione si evidenzia invece una personalità 'diffusa', caratterizzata da un'identità complessa, non ancora completamente definita. Infatti, la giovane confesserà nel seguente brano autobiografico (2) di dover "ancora scoprire chi è e cosa è". La studentessa in questione ha una corretta percezione delle sue limitate conoscenze linguistiche e culturali, motivo per cui decide di iscriversi a Italianistica. La progressione linguistica nella competenza dello standard (a casa parlava l'italiano regionale del Sud Italia) consentirà anche a questa allieva di rinforzare l'autostima, riducendo il senso di vergogna e inadeguatezza sperimentato in Italia, oltre a consentirle di riflettere sulla propria identità 'ibrida'. A questo punto la discente ammetterà, attraverso la scrittura, di sentirsi 'sospesa' tra due mondi, quello tedesco e quello italiano, anche se per la socializzazione in famiglia e il suo carattere vivace s'identifica maggiormente con l'Italia. Contrariamente alla giovane di II generazione, questa studentessa vive negativamente la propria 'ibridità', in quanto si sente "strana" in Germania, perché non vede riconosciuta appieno la propria italianità; allo stesso tempo, tuttavia, anche in Italia, a causa dell'acculturazione in Germania, si sente "diversa". L'atteggiamento ambivalente nei confronti di entrambi i paesi non le consentirà inizialmente di superare la sensazione di conflittualità, ma, grazie allo studio dell'Italianistica in Germania,

riuscirà in un certo senso a risolvere in modo razionale e pragmatico il problema, riconciliando la parte tedesca con quella italiana:

(2) È strano, perche ancora devo scopprire chi sono e che sono. Per questo motivo ho deciso di studiare l'italiano, cosi imparo la lingua ed anche di nuovo la mentalita' che si e' cambiata anche fra l'anni. Gia adesso mi accorgo che lo studio mi fa bene, perche mi sento un po piu siccura con la lingua, cosi non mi vergogno tanto a parlare con altri italiani. [...] Ho scelto di studiare italiano, perche' conoscevo solamente il dialetto barese di mio padre. Io personalmente ho parlato malissimo l'italiano e vergognavo tanto prima di parlare con altri italiani. Poi un'altro punto che non sapevo nulla sull'Italia e volevo imparare la storia e la lingua. [...]. Se dovrei dire se mi sento come italiana o come tedescha, al primo istante, direi di piu italiana. Pero per me e' difficile a dicidermi, perche' sono cresciuta con due mondi. [...] Da bambina ero diversa come gli altri bimbi, parlavo molto e raccontavo svelto, ero vivace e sveglia, ridevo ed ero sempre in azione. [...] Oggi ho [...] anni e mi sento strana si in Germania si in Italia. Qui mi sento bene perche mi sento siccura, perche' parlo la lingua perfettamente, sono cresciuta qui ed anche i miei amici e la mia famiglia (madre,fratello, padre) sono qui, pero sento una maliconia se penso all'Italia, ho l'impressione che non posso essere io stessa se sono in Germania. Sono ancora oggi diversa ed i tedeschi mi chiamano tante volte pazza o troppo chiassosa. Quando arrivo in Italia ci vuole sempre un po' che mi abituo, pero dopo un paio di giorni mi sento bene, e assaporo i cibi, il mare e il tempo. Pero non vado bene d'accordo con la gente, anche li' sono molto diversa. [...] Al momento direi, che vivo piu volentieri in Germania perche posso fare gli studi come si deve, ho l'impressione che in Italia non sia possibile (F, III generazione).

3.4. *Testi autobiografici di oriundi italiani di IV generazione*

Nonostante ci fosse un unico studente di IV generazione iscritto ai corsi tenuti dalla scrivente, si è ritenuto fondamentale inserire anche il suo contributo.

Il giovane nasce e cresce in Germania in un ambiente familiare da generazioni germanofono. Di italiano conserva solo il cognome del bisnonno proveniente dall'Italia settentrionale, che emigrato in Germania, si sposò con una tedesca. Ciò nonostante, il nostro studente, immatricolato inizialmente alla Facoltà di Scienze Politiche, decide dopo cinque semestri di studiare Italianistica con l'obiettivo di diventare docente d'italiano in Germania. Al momento della frequenza dei corsi d'italiano, dopo aver svolto un semestre *Erasmus* in Italia, stava insegnando italiano in un liceo privato di Treviri e aveva una relazione con una ragazza di origine sarda.

Nel seguente testo autobiografico è evidente la forza del legame con la lingua e la cultura d'origine, che si esprime, dopo ben tre generazioni, nell'inconscia attra-

zione fin da piccolo nei confronti del mondo italiano. A dodici anni, con la pubertà, questa sensazione diventerà certezza, manifestandosi nella volontà di essere il primo della famiglia a volere studiare l'italiano per ritornare alle proprie radici. Lo studente, fiero delle sue origini italiane, è felice di aver optato per lo studio dell'Italianistica, in quanto, grazie a tale scelta, ha migliorato anche la "qualità di vita" individuale. In questo caso abbiamo una chiara volontà di seguire la propria passione, che lo condurrà alla totale e consapevole accettazione della propria italianità. Lo studio dell'Italianistica diventa, pertanto, non solo perfezionamento delle competenze linguistiche, ma anche riacquisizione di quelle culturali che rappresentano per diversi aspetti un valore aggiunto e un arricchimento della propria vita personale e professionale, a riprova del binomio indissolubile tra lingua e cultura:

(1) Se avessi saputo che si può studiare l'italiano come materia principale, l'avessi scelto già dall' inizio. Così ho cambiato la materia „politica" per l'italiano dopo cinque semestri. È stata una scelta ottima per me. Volevo diventare il primo nella mia famiglia che sa parlare questa bella lingua. Alcuni di loro avevano sempre detto che avrebbero voluto imparare l'italiano, ma come sempre, è rimasto solamente l'intenzione. Io invece l'ho scelto e sono molto felice. […] Sono fiero della mia origine e per me si è migliorata la qualità di vita. […] Già da bambino ero molto appassionato del paese italiano e della sua lingua anche se non ho saputo che la mia origine proviene dall'Italia. Ho saputo questo solamente all'eta di 12 anni, perché la mia famiglia è abituata a vivere come tedeschi e non siamo mai andati in Italia. Oggi sembra strano che un bambino come me poteva essere così affascinato e poteva sentirsi così vicino ad una cosa, solo a causa dei propri sentimenti. […] Poiché sono nato in Germania tutti i miei amici mi vedono come un tedesco. Non prendono sul serio questo fatto. Dicono delle assurdità come per esempio: „Non sei un italiano. Lo dici solo perché tanti anni fa tuo nonno ha mangiato una fetta di pizza". Né capiscono né ripercorrono la mia passione (M, IV generazione).

4. *Tipologia e analisi degli errori nella libera produzione scritta (testi autobiografici)*

Dai percorsi autobiografici il docente può ricavare, volendo, informazioni preziose sul livello di competenza linguistica in essere al momento della produzione del testo (Longobardi 2015: 33-34), in modo da calibrare meglio la propria azione didattica (cfr. Corti 2012: 450; 463).

Nelle produzioni scritte degli oriundi italiani si evidenziano, secondo la nostra esperienza, errori in ambito grafonematico e ortografico (soprattutto errato uso degli accenti, delle maiuscole, degli apostrofi e delle doppie), ma anche morfosintattico (impiego errato o mancato uso dell'articolo davanti agli aggettivi possessivi;

errato uso dei tempi verbali nella costruzione delle frasi condizionali, con i tempi al passato e con il discorso indiretto; uso errato degli ausiliari nei tempi composti e nel passivo; flessione errata dei verbi, compresi i servili; mancata concordanza; impiego errato nella reggenza di alcuni verbi, di alcune preposizioni, dei pronomi personali e dei riflessivi). Si segnalano anche errori in ambito lessicale e semantico e di tipo pragmatico-testuale (uso ridondante della deissi pronominale; scarso o scorretto impiego dei connettori; presenza di espressioni e strutture dialettali tipiche dell'italiano parlato regionale o fortemente influenzate dal modello tedesco)[10].

In merito alle possibili cause all'origine dei frequenti errori è indubbia la predominanza della lingua tedesca sull'italiano in tutti gli ambiti linguistici. Da non sottovalutare, negli studenti con uno o entrambi i genitori italiani, che anche la varietà dialettale e regionale, spesso già erosa da fenomeni di germanizzazione, influisce negativamente sul sistema linguistico dello standard italiano. Tale pressione potrebbe spiegare i fenomeni di semplificazione, ma soprattutto quelli di persistente fossilizzazione (costruzione errata del periodo ipotetico con il doppio condizionale; uso ridotto dei tempi, in particolare del congiuntivo; uso errato degli ausiliari nei tempi composti; impiego scorretto di alcune preposizioni e, in ambito ortografico, di accenti e doppie) (cfr. Campanale 2010: 77-104).

Ciò nonostante sono comunque apprezzabili i progressi nell'apprendimento dell'italiano riscontrati nel gruppo esaminato. È innegabile che una frequenza assidua di tutti i corsi di lingua italiana e lo svolgimento delle attività assegnate a casa abbiano avuto il loro peso, ma il progresso è imputabile principalmente a due fattori: il clima positivo e inclusivo, grazie alla pratica di attività cooperative, così come la forte motivazione di poter insegnare in futuro l'italiano nelle scuole pubbliche tedesche. Un recupero e una progressione più veloci si sono inoltre rilevati nei pochi studenti che avevano già studiato italiano nei licei tedeschi in orario curricolare.

È risaputo che la componente psicologica, ma soprattutto affettiva sostiene la componente motivazionale, favorendone l'apprendimento. Decisivi per il progresso linguistico si possono, infatti, ritenere sia le relazioni affettive con persone di madrelingua italiana, sia i viaggi in Italia; tuttavia, risultano, nello specifico, ancor più determinanti la frequenza dei semestri *Erasmus*, nonché le esperienze professionali (*Praktika*, ossia tirocini) come docenti d'italiano, all'interno delle scuole tedesche, ma anche nelle *Volkshochschulen* (università popolari), pur se con minor efficacia.

[10] In precedenti studi con adolescenti oriundi italiani iscritti al programma di formazione BiPRO si era riscontrata la stessa tipologia di errori (cfr. Campanale 2010: 77-104).

5. *Conclusioni*

Abbiamo visto che nell'insegnamento dell'italiano all'estero l'educazione alla scrittura è l'abilità più difficile e complessa da trasmettere e che, in contesti educativi differenziati e multiculturali, essa richiede il ricorso anche a percorsi e pratiche didattiche cooperative e inclusive. In questo senso, sarebbe auspicabile ripensare all'offerta didattica nelle sezioni di Italianistica delle università tedesche, adeguandola alla presenza di un pubblico eterogeneo (oriundi italiani compresi), con corsi e attività che valorizzino le enormi potenzialità umane e professionali di studenti, che dovranno operare in una società sempre più globale e multietnica (cfr. Budach 2006: 134).

Per tale motivo, le attività di scrittura autobiografica sono fondamentali soprattutto per gli oriundi italiani, spesso ancora alla ricerca delle proprie radici, in quanto scrivere di sé significa parlare anche della propria italianità e riflettere sulla propria 'ibridità'.

Bibliografia

Budach, Gabriele (2006) „Zu Hause in Europa? Zur Situation von Studierenden mit italienischem Migrationshintergrund an der Universität Frankfurt am Main". In Istituto Italiano di Cultura di Francoforte sul Meno (Hrsg.), *L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e madrelingua in Assia e Renania Palatinato / Italienischunterricht als Fremd-und Muttersprache in Hessen und Rheinland-Pfalz*, Convegno internazionale / Internationale Tagung, 6-7 novembre 2003, Perugia, Guerra: 125-134.

Campanale, Laura (2010) „Fehleranalyse bei einer Gruppe italienischer Jugendlicher im Ausbildungsprogramm BiPRO". *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4/1: 77-104.

Campanale, Laura (2011) *Emigrazione italiana in Germania e bilinguismo: evoluzione del fenomeno migratorio e implicazioni didattiche*, Veitshöchheim bei Würzburg, Wissenschaftlicher Verlag A. Lehmann.

Campanale, Laura (2013) "Il riscatto della III generazione: esperienze e considerazioni didattiche per l'insegnamento dell'italiano nelle università tedesche a figli di italiani". In Caldognetto, Maria Luisa / Campanale, Laura (a c. di), *Percorsi storico-letterari e linguistico-metodologici nella didattica dell'italiano oltre frontiera*, Atti delle Settimane della Lingua Italiana nel Mondo Università di Treviri, 2008, 2009, 2010, Luxembourg, Convivium: 151-184.

Campanale, Laura (2020) "Il valore inclusivo della comunicazione non verbale nell'insegnamento dell'italiano all'estero: esperienze didattiche nelle università

tedesche con studenti oriundi italiani". In Pirvu, Elena (a c. di), *Lingua e letteratura italiana nel presente e nella storia*, Atti del X Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 14-15 settembre 2018, Firenze, Cesati: 239-252.

Campanale, Laura (in stampa) "L'inclusione di allievi non madrelingua italiana nella scuola primaria della Provincia di Treviso: l'importanza della formazione ai docenti neo-assunti". In Serena, Enrico et. al. (a c. di), *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento*, Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana, Ruhr-Universität Bochum, 11-13 ottobre 2018, *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020.

Corelli, Sarah / Montella, Mara (2019) "Narrare la lingua: esperienze di autobiografia linguistica in classi LS/L2". *Bolletino Itals* 17/78: 142-152.

Corti, Lorenza (2012) "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni". *Italiano LinguaDue* 1: 448-470.

De Florio Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2007) *Pluringualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachigen Menschen*, Tübingen, Stauffenburg.

Demetrio, Duccio (2003) *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza.

Longobardi, Ferdinando (2015) "L'autobiografia linguistica in contesti didattici plurilingue. Presupposti metodologici e valenza socio-educativa". *Selm* 4-6: 31-37.

Sitografia

<http://www.esteri.it/decretodicontigente2017-2018> [visitato il 20 settembre 2018].

<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica_autobiografica.htm> [visitato il 09 febbraio 2018].

<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/laboratorio.../introduzione.html> [visitato il 09 febbraio 2018].

<http://www.notedipastoralegiovanile>id=37 [visitato il 18 settembre 2018].

Finito di stampare nel mese di dicembre 2020
presso Area Grafica 47 srls – Città di Castello (PG)