

DALLE TECNICHE DI SCRITTURA ALLA SCRITTURA TECNICA. SCRIVERE NEI CORSI DI LAUREA SCIENTIFICI

*Silvia Demartini*¹

1. INTRODUZIONE: LA SCRITTURA ALL'UNIVERSITÀ

L'esigenza di recuperare le competenze linguistiche di base (prima) e di alfabetizzare alla scrittura di testi complessi, scientifici (poi) nell'ambito della formazione universitaria è un tema noto e più volte ripreso da varie parti. Senza voler qui ripercorrere le numerose e sempre vive polemiche sulle spesso fragili competenze scritte e linguistiche in senso lato degli studenti universitari², è significativo sottolineare l'attenzione riservata al tema da studi specifici³ e lo è altrettanto la mole di libri e manuali di scrittura pubblicati, certamente non rivolti solo a studenti universitari, ma che vedono in loro dei destinatari privilegiati⁴. Altra voce di cui tenere conto è la presenza di laboratori di scrittura (corsi o scuole di scrittura) nei corsi di laurea, che – qualsiasi sia la denominazione a essi assegnata – si trovano a un certo punto del percorso di studentesse e studenti con l'intento di intervenire sulle loro competenze, di base o avanzate, o entrambe. I criteri di collocazione nel percorso di studi sono vari: pur senza aver svolto un'indagine sistematica, si può notare come si collochino di preferenza o all'inizio del percorso accademico (al primo anno⁵) o verso la fine del corso triennale, quando ci si appresta a scrivere la tesi; e ci sono anche occasioni di perfezionamento della scrittura offerte a pubblici più specifici e più avanzati, come per esempio quello dei dottorandi. È varia anche la distribuzione nei tipi di percorsi di studio, a seconda che siano umanistici o scientifici.

¹ Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) – Dipartimento di Scienze e Innovazione Tecnologica, Università del Piemonte Orientale.

² Richiamiamo alla memoria l'episodio della lettera dei seicento docenti universitari al governo, che tante polemiche ha suscitato nel 2017: questi – addossando presunte responsabilità sulla scolarità precedente – si mostravano stupiti e a tratti indignati per le condizioni di alfabetizzazione di studentesse e studenti. Ben più interessante replica di Maria Pia Lo Duca (<https://giscel.it/lettera-di-m-g-lo-duca-in-risposta-alla-proposta-dei-seicento-sul-declino-della-lingua-italiana/>), che di firme ne reca in calce altrettante. In continuità ideale con la "Lettera dei seicento" si colloca l'ancor più recente articolo di Silvia Ronchey (*Perché siamo tornati analfabeti*), uscito su *la Repubblica* l'11 luglio 2019.

³ Se ne potrebbero elencare moltissimi. Citiamo, solo per dare qualche esempio di taglio diverso lungo il corso dei decenni, Lavinio, Sobrero, 1991; Stefinlongo, 2002; Corno, 2007; Cacchione, Rossi, 2016; per una rassegna di ampio respiro si veda Corno (2009: 19-21) e, più mirato, Sposetti (2020: 66).

⁴ E ci sono anche specifici casi dedicati, come ad esempio Prada (2004), Pietragalla (2005) o Rossi, Ruggiano (2013).

⁵ Talvolta, ma non sempre, i corsi di scrittura di base possono essere anche inquadrati come OFA, Obblighi Formativi Aggiuntivi. Con questa denominazione si individua quell'insieme di attività che gli Atenei individuano come essenziali per alcuni studenti affinché colmino le loro eventuali carenze (rilevate ad esempio tramite test d'ingresso relativi alle discipline e alle competenze di base, come quelle di comprensione e produzione linguistica o, per alcuni corsi di laurea, di matematica).

A questa situazione composita – seppure unanimemente orientata ad agire prima o poi sulle competenze linguistiche, per lo più specifiche di scrittura – si somma una certa eterogeneità dei contenuti e delle modalità di erogazione. Corsi più lunghi, altri più brevi, alcuni con voto che fa media, altri con superato/non superato (ciò dipende anche da come si configurano nei piani di studio dei vari corsi di laurea), alcuni con una parte teorica, altri esclusivamente laboratoriali, alcuni di più ampio respiro, altri specialistici sulla redazione della tesi, alcuni tenuti da docenti *ad hoc*, altri da docenti già attivi su altri corsi e così via, senza pretesa di esaurire le casistiche (un’indagine specifica sulla distribuzione e sui contenuti dei corsi negli anni 2016-2017 e 2017-2018 è illustrata in Sposetti, 2020). A fronte di una certa eterogeneità, però, nei corsi e nei laboratori è chiaro che «la competenza di scrittura non si riconduce alla sola competenza grammaticale» (Sposetti, 2020: 69), ma, anzi, il fine è quello di lavorare sulla costruzione di competenze testuali superiori, che certo non escludono la correttezza ortografica, ma che puntano a un più complesso lavoro su tipi e generi di testo. Impresa non semplice, che, pur lasciando un ampio margine di autonomia e di sperimentazione, richiede una preparazione specifica. E magari anche un confronto fra chi se ne occupa per promuovere una riflessione condivisa.

2. UNA STORIA DA RICOSTRUIRE

2.1. *Alle radici di un cambiamento di prospettiva*

Ricercare le radici dell’insegnamento della scrittura all’università, risalire ai suoi precedenti e ricostruirne il quadro può essere utile per riflettere e per intervenire sull’oggi. Per quanto riguarda il panorama italiano, la storia della didattica della scrittura all’università (intesa in un’ottica almeno simile a quella odierna) è ancora in parte da scrivere. Globalmente, però, si può affermare che, per quanto l’italiano e la sua didattica siano stati fortemente improntati, nella tradizione, alla conoscenza della lingua nella sua forma scritta, una didattica accuratamente orientata allo sviluppo delle competenze di scrittura è tutt’altra cosa, che ha richiesto consapevolezze sul piano pedagogico maturate piuttosto in là nel corso del Novecento.

Queste consapevolezze si sono sviluppate in particolare a partire dagli anni Settanta del secolo (cfr. Corno, 2009: 53-56), al mutare di una serie di elementi anche socio-culturali quali la riforma Rai del 1976⁶. In questo senso, è cruciale il contributo del Giscel e delle sue *Dieci tesi* (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>)⁷, in cui, tra i limiti della pedagogia tradizionale, è rimarcato questo:

Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un

⁶ La presenza di giornalisti (in luogo degli speaker ufficiali) nei telegiornali e quella del telefono in trasmissioni di varia natura hanno aperto le porte agli italiani regionali nella proposta televisiva di larga diffusione: lo scollamento tra l’italiano alto e, come si suol dire, “scolastico” atteso nei temi e le reali forme della lingua d’uso è diventato, quindi, ancora più palese. Corno (2009: 54-55) attesta proprio negli anni Settanta un primo grande mutamento anche per quanto riguarda la scrittura dei temi, in cui si rilevano per la prima volta con evidenza «moduli sintattici più liberi e disinvolti» e un «lessico meno controllato».

⁷ Oggi rilette e attualizzate da voci autorevoli in Loiero, Lugarini (2019).

tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

In effetti, la precedente concezione di didattica della scrittura a scuola si mostrava saldamente legata ad alcuni elementi tradizionali cristallizzati, perfettamente incarnati nei pensierini e nei componimenti (i temi) fini a sé stessi e spesso privi di contatto con la realtà⁸. Al massimo, nei testi per gli istituti che avrebbero sfornato profili professionali specializzati, si proponeva l'esercizio di redazione di lettere commerciali o di altri generi specifici: esercizio che, nei fatti, si riduceva alla riproduzione automatica di modelli formali, magari utile, ma non orientata alla costruzione di competenze di ampio respiro.

Inoltre, sui programmi scolastici e sull'università assolutamente *elitaria* dei primi decenni del Novecento incidevano non poco le posizioni dell'idealismo crociano, che – semplificando – condannavano ogni forma di sistematizzazione e di esercizio, a vantaggio della pura espressione. Nel 1920 lo stesso Benedetto Croce dalle pagine del primo numero della *Critica* polemizzava nei confronti dell'istituzione delle cattedre di *stilistica* all'università: queste, secondo lui, altro non erano che «cattedre destinate ad esercitare gli studenti universitari nell'arte dello scrivere», nate in risposta a un «bisogno, avvertito da tutti gl'insegnanti universitari, e nascente dalla impreparazione letteraria della maggior parte dei giovani che il liceo manda all'università», nelle cui tesi vi erano «errori di grammatica, e talora di ortografia!» (Croce, 1903: 157-158). Potremmo dire che la lamentela rivela una certa attualità, con buona pace di chi sostiene che una volta gli studenti scrivessero genericamente “meglio”.

In realtà, il termine *stilistica*, nella prima parte del secolo, si è trovato al centro di una trasformazione che lo ha portato dal senso tradizionale e imitativo di educazione al bello stile alle concezioni nuove di Charles Bally e Leo Spitzer (cfr. Colella, 2010; Demartini, 2014: 98-108). Ed è importante sottolineare che la cosa non ha lasciato immune l'ambito didattico, come mostrano alcune opere per la scuola caratterizzate da elementi teorici e da esercizi di impronta moderna, per lo più mutuati dalle intuizioni di Charles Bally nel suo *Traité* (cfr. Demartini, 2018: 371-372); ne sono esempi le opere di Malagoli (1922), Roedel (1940), e anche gli esercizi di Migliorini (1941), accanto ai quali convivono testi di stampo più tradizionale come Panzini (1929). È proprio in un testo come quest'ultimo o nella quasi dimenticata operetta di Agosti (1940)⁹, curiosamente intitolata *Stilistica senza retorica*, che si trovano alcune moderne indicazioni di scrittura orientate non più solo all'educazione del gusto e all'imitazione di modelli, ma alla scoperta delle fasi del processo di composizione e alle azioni concrete dello scrivente. Insomma, si sta assistendo a un graduale cambiamento di approccio, che muove dall'esigenza di svecchiare certe tradizioni didattiche e che troverà compimento nella seconda parte del secolo.

Ma come si colloca in questo quadro il discorso scientifico e l'eventuale necessità per gli esperti delle scienze cosiddette “dure” di migliorare la loro capacità di comunicare in forma orale e scritta? Vi era una qualche sensibilità a una preparazione professionale in questo senso? La separazione fra le “due culture”, scientifica e umanistica (il riferimento

⁸ Cenni alle indicazioni e agli esercizi di scrittura nei testi dei primi decenni del Novecento si trovano in Demartini (2018); per esempi di proposte di componimento presenti nelle grammatiche tra il 1919 e il 2018, si può rinviare a Bachis (2019).

⁹ Su cui Demartini e Fornara (in corso di stampa).

è a Charles P. Snow, 1964), piuttosto netta a inizio secolo, fa pensare a una risposta negativa. In più, riportando la riflessione su un piano propriamente linguistico, non va dimenticato che l'italiano pagava il prezzo di un antico e diffuso pregiudizio, oggi non del tutto tramontato nel sentire comune: quello di essere lingua dolce, poetica, adatta al bel canto, ma non a parlare di scienza (delle conseguenze di ciò sugli studenti dei corsi di laurea scientifici di oggi accenneremo al par. 3.2).

2.2. Uno sguardo all'estero a partire dagli anni Sessanta

Per comprendere a fondo che cos'è avvenuto negli ultimi decenni del Novecento dobbiamo considerare alcuni stimoli provenienti da altre tradizioni di studio e di ricerca. La rapida occhiata che daremo ad alcuni elementi che si sono sviluppati all'estero (in particolare in contesto anglosassone) ha, quindi, senza pretesa di esaustività, il solo scopo di contestualizzare il mutamento di concezioni poi gradualmente verificatosi in Italia fra gli anni Ottanta e Novanta. Per la stesura di questo paragrafo e del successivo, ci affideremo *in primis* alle ricostruzioni di Corno (2009), che, con ampiezza di sguardo sia verso il passato – a partire dall'antichità classica –, sia verso le correnti di studio più recenti, ha sintetizzato le vicissitudini teoriche e pratiche dell' "insegnare a scrivere" (*composition research* o *writing studies*, con terminologia inglese).

In particolare a partire dagli anni Sessanta, si sono profilati almeno tre grandi approcci alla scrittura: i modelli sociosemiotici (per cui la scrittura è una pratica fortemente sociale e interattiva, sulla scia delle intuizioni di Lev Vygotskij e, poi, specifiche sulla scrittura, di Devid Bloome, 1989); i modelli psicologici e cognitivi (per cui scrivere, sin dal suo apprendimento nell'infanzia, è *problem solving* e trasformazione di conoscenza: per essere competenti occorre attuare operazioni cognitive complesse e acquisirne il controllo, come mostra l'opera di maggior portata in questo senso, cioè Bereiter, Scardamalia, 1995); i modelli semiotico-testuali (per cui scrivere significa maturare una competenza testuale, cioè la capacità di padroneggiare le proprietà base di qualsiasi testo – coerenza, coesione, progressione tematica –, ma anche di gestire tipi e generi di testo diversi; il classico studio di Halliday e Hasan, 1976 apre la strada in questo senso). Da angolature diverse, tutte queste prospettive vedono nella scrittura un *processo* e non più solo un *prodotto*, come spiega il modello protocollare del processo di scrittura elaborato da Hayes e Flower (1980) e tutt'oggi riconosciuto.

Accanto a questo fiorire di ricerche non va dimenticato, poi, l'impatto dell'allargamento dell'accesso ai *college* statunitensi, che – dagli anni Settanta – ha reso ancora più urgente un recupero delle competenze di scrittura degli studenti: questo avrebbe dovuto essere risolto attraverso corsi specifici (*Basic Writing Program*)¹⁰, le cui prime prove sono già attestate nell'università di Harvard fra Ottocento e Novecento. Introdotti, poi spesso criticati e più volte modificati, negli anni simili corsi hanno affiancato gli studenti nei vari percorsi formativi, fino alle soluzioni più recenti (come i *writing studio* descritti in Sutton, Chandler, 2018). Altro elemento da non sottovalutare nel confronto dei percorsi universitari italiani con altre realtà, è poi la generale, maggiore richiesta all'estero, in seno a vari corsi di laurea, di redazioni di saggi valutati nell'ambito dei seminari¹¹. Cosa che allena maggiormente gli studenti alla scrittura.

¹⁰ Sulle cui vicende e critiche si vedano almeno Lunsford e Sullivan (1990) e Bartholomae (1993).

¹¹ Poiché le vicende legate a questa prassi in area statunitense sono ben documentate, si rinvia, qui, al saggio di Kruse (2006), che ricostruisce lo sviluppo di questa prassi con particolare attenzione alla situazione della Germania, dal Medioevo a oggi, delineandone anche le caratteristiche odierne.

Lo sviluppo delle ricerche unite alle situazioni didattiche e alle esigenze degli studenti ha incentivato filoni di studio e applicazioni innovative, che restano in buona sostanza lontane dal modo di intendere la questione in Italia. All'estero si consolida, insomma, prima e con maggiore profondità, «the centrality of rhetoric and writing to human activity», cosa che porta ad avvertire più chiaramente il bisogno di «advance writing studies as a discipline dedicated to the study of human thought and knowledge» (Starke Meyerring *et al.*, 2011: 5). Questo stesso volume mostra come l'avanzamento auspicato possa realizzarsi solo attraverso un lavoro sinergico, che preveda di approfondire la scrittura nei contesti professionali, negli ambienti di ricerca e, soprattutto, nell'educazione terziaria.

2.3. *Il rinnovamento degli anni Ottanta e Novanta in Italia, e il legame con la tradizione*

Le cruciali esperienze accennate al paragrafo precedente entrano anche in Italia, seppure in modo meno dirompente, soprattutto a partire dagli anni Ottanta. Prima, come sottolinea Corno (2009: 51), la didattica della scrittura non aveva avuto vita facile, anzi, era stata soggetta a una sorta di rimozione, complici la resistenza del modello unicamente imitativo e la diffusa percezione che «per insegnare a scrivere [...] bastava “saper scrivere”» (*ibid.*). Anche la scrittura della tesi – genere senz'altro mai sperimentato nella scolarità precedente dagli studenti universitari – era data per scontata, almeno fino a Eco (1977). Insomma, la visione di scrittura come trasformazione della conoscenza (per dirla con Bereiter, Scardamalia, 1995), cioè come strumento di sviluppo del pensiero e di ritorno sullo stesso non era ancora stata accolta, mentre erano prioritari i suoi pur importanti aspetti formali, come ad esempio quelli ortografici.

La storia permette però di fare una precisazione cruciale: il lavoro sulle competenze di comunicazione e di scrittura era tutt'altro che assente dalla tradizione occidentale. Anzi: i più recenti manuali riprendono nella sostanza indicazioni secolari, e molti spunti si traggono e si potrebbero trarre dalle esercitazioni preliminari al comporre messe a punto dalla retorica greca e latina (sulla linea di quanto proposto da Corno, 2009: 62-67 e 141-177). Una per tutti la *chria*, antesignana dei moderni esercizi di riscrittura (cfr. nello specifico *ivi*: 153-156).

Ciò che, però, si era affievolito nei secoli e necessitava di nuove correnti di ricerca per riemergere era l'idea che scrivere fosse un processo (come tipo di azione) e una competenza da sviluppare (a livello didattico). Cosa che era ben chiara agli antichi, se si fa riferimento alla terminologia greca e latina usata per definire la retorica: *téchne*, *tecnica*, nel senso di “fare le cose per bene” – ma anche “trucchi, strategie” per fare le cose bene, se usato al plurale –, poi *ars* nel senso di “abilità”; è questo senso di “tecnica” come applicazione efficace di una disciplina, da imparare ed esercitare, che si tiene presente, qui, quando si parla di tecniche di scrittura: tecniche nel senso lato di strumenti da acquisire per lo sviluppo di quelle competenze tanto, giustamente, perseguite dalla didattica di oggi.

3. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: SPUNTI DALL'ESPERIENZA

3.1 *La scrittura nei corsi di laurea scientifici*

Dario Corno (2000: 97) data all'inizio degli anni Novanta i primi inserimenti di corsi di scrittura negli atenei italiani e, più nello specifico, nelle facoltà nascenti di Scienze

della Comunicazione: la data è significativa e marca un cambiamento nelle scelte didattiche dei piani di studio lungo tutto il decennio, che vede anche lo sviluppo di diversi poli specializzati interni agli Atenei. Si ricorda ad esempio l'avvio della significativa esperienza, a Venezia, del Servizio di Italiano Scritto a partire dal 1995, ad opera degli autori del fortunato volume Bruni *et al.* (1997). Parallelamente, anche la riflessione e l'intervento nell'ambito della scrittura professionale (e dei suoi rapporti con la preparazione accademica) venivano approfonditi nei loro risvolti teorici e applicativi a livello didattico, come mostra l'ampio volume a cura di Covino (2001).

Per quanto riguarda la situazione dei percorsi di laurea scientifici, la presenza di corsi o laboratori specifici per consolidare e approfondire le competenze comunicative era tutt'altro che scontata, malgrado la crescente attenzione riservata nelle scienze ad aspetti diversi, seppur profondamente connessi, quali la comprensione dei testi, la comunicazione disciplinare e la scrittura professionale specializzata. In questo quadro è significativa l'esperienza dei corsi di *Scrittura Tecnica* al Politecnico di Torino, avviati da Dario Corno sin dal 1997-1998, e che dal 2001-2002 sono arrivati a coinvolgere circa 500 studenti l'anno. L'accezione di *scrittura tecnica* sottesa era la seguente, più vasta di quella unicamente orientata a forme di scrittura altamente specifiche come guide all'uso e manuali di istruzioni, ma, al contempo, mirata allo sviluppo delle competenze di scrittura in uno specifico contesto formativo:

la scrittura tecnica è un preciso tipo di scrittura referenziale che si differenzia dalla scrittura espressiva o scrittura creativa perché ha il compito di perseguire specifici scopi comunicativi e, così facendo, di assolvere alcune finalità di svariata complessità che riguardano un dato ambiente lavorativo o formativo (Corno, 2009: 75).

Questa spiegazione definisce con chiarezza, ma in modo non troppo restrittivo, il traguardo formativo principale e concreto nel campo della scrittura che uno studente di un corso di laurea scientifico può trovare sensato perseguire (e il discorso potrebbe essere declinato ed esteso anche a certe forme di oralità). Per perseguirlo, in contesto di formazione terziaria va considerato tanto un eventuale recupero degli elementi di base (che potrebbero però essere riesaminati e ridescritti con nuovi strumenti), quanto un approfondimento dell'approccio alla questione, che riguardi sia i saperi in gioco, sia le tecniche per migliorare: se ben costruita e concretizzata nella prassi, una simile prospettiva favorirebbe un percorso incrementale, inclusivo per chi necessita di un recupero, ma anche adeguato alle nuove attese della formazione accademica.

3.2. *La delicata questione dell'italiano lingua di scienza*

Un ultimo tassello da aggiungere prima di passare alla presentazione della proposta didattica è il ruolo secondario dell'italiano nel campo della comunicazione scientifica oggi (cfr. Marazzini, 2009: 226): elemento che non si può trascurare quando ci si relaziona con studenti di corsi di laurea scientifici, spesso sottoposti ad almeno parte della didattica in lingua inglese e sicuramente abituati a vedere circolare letteratura scientifica quasi esclusivamente in inglese per i loro settori di studio. A fronte di questo stato di cose può essere utile portare all'attenzione di allieve e allievi almeno tre elementi: uno pratico, e cioè che uno studente (e poi un professionista) non leggerà e non scriverà esclusivamente in inglese, ma spesso dovrà ricorrere alla sua lingua materna, e dovrà farlo con efficienza massima; uno comparativo, e cioè che l'italiano (in generale le lingue materne, in cui si pensa) e l'inglese come veicoli di comunicazione non

vanno visti in opposizione: riflettere su una lingua può aiutare a esprimersi nell'altra (ad esempio, l'inglese può aiutare gli italofoeni a privilegiare i periodi non troppo lunghi e contorti); e uno storico, e cioè che il dominio dell'inglese in certi settori oggi è uno stato di cose, ma in passato non è sempre stato così. Senza trascurare che anche oggi l'italiano ha tutte le caratteristiche e i mezzi per essere lingua della scienza e delle scienze (cfr. Cortelazzo, 2011 e Gualdo, Telve, 2011)

Proprio la storia della lingua mostra, infatti, che l'italiano ha una vita anche come lingua per parlare di scienza, per quanto questa non sia la sua veste più nota (cfr. il volume curato da Nesi e De Martino, 2012). Se tutt'oggi è vivo il tradizionale pregiudizio che associa l'italiano alla musicalità, alla poesia, alla letteratura e meno alla comunicazione scientifica, ciò non significa che "non sia adatto" per sua natura a veicolare la scienza: le lingue non sono adatte o inadatte, ma sono figlie delle vicende umane attraverso le quali sono passate¹²; insomma, come sostenuto da Tullio De Mauro (Bernardini, De Mauro, 2005: 100) la causa non è una presunta "natura" dell'italiano, perché ogni lingua ha in sé i mezzi per esprimere ogni cosa, ma «le tradizioni di stile createsi nel passato e che ancora ci pesano addosso»: un periodare lungo e a tratti ampolloso, ad esempio, e il frequente ricorso a dislocazioni e a incisi, reso possibile dalla grande mobilità sintattica della lingua stessa.

Nella storia, però, l'italiano ha saputo essere anche una lingua per la scienza, come mostrano alcuni casi illustri. Basti citare il celebre esempio di Galileo¹³, che ha scelto di privilegiare l'italiano al latino, lingua scientifica veicolare del tempo: un italiano in larga parte nuovo, da lui stesso inventato per dare parole alla scienza nuova attraverso diversi generi testuali (dalle lettere, al discorso, al dialogo, alla trattatistica). Ma altri nomi provenienti da varie discipline meriterebbero attenzione insieme ai loro scritti, non sempre vicini all'idea di saggistica odierna, ma non meno "scientifici" nella sostanza e nei passaggi cruciali (Niccolò Fontana detto Tartaglia, Francesco Redi, Lorenzo Magalotti, Alessandro Volta, per non citarne che alcuni lungo i secoli). Si fa riferimento ad appunti, lettere, dialoghi fittizi e così via: un universo di materiali in cui le varie discipline prendevano forma linguistica spesso abbinando, secondo i modi tipici del passato, fini riferimenti letterari a passaggi di prosa autenticamente scientifica, più vicina al senso moderno del termine.

I precedenti non sono di certo sfuggiti non soltanto ai linguisti (cfr. Gualdo, Telve, 2011), ma anche ad alcuni studiosi di discipline scientifiche, sempre più sensibili agli aspetti linguistico-comunicativi non solo in ottica strettamente specialistica. Basti citare le fondamentali opere di Emilo Matricciani (2003 e 2007), che non solo ha saputo fornire un manuale operativo ricco e completo, ma nel volume del 2003 ha anche dato conto delle vicende specifiche della scrittura tecnico-scientifica nei suoi aspetti storici, osservando in particolare l'evoluzione delle forme e dei formati di comunicazione. In particolare, è interessante anche per gli studenti avere notizie storiche di quell'«eredità dei giganti» (Matricciani, 2003: 3) che sono l'articolo scientifico e la rivista, oggi formato

¹² Corno (2001) approfondisce, sulla scia della caratterizzazione di Charles Bally, in che senso l'italiano può essere definito lingua *espressiva* dal punto di vista del parlante, con un carico morfologico notevole (a differenza dell'inglese), e diverse possibilità di modulazione lessicale e di organizzazione sintattica. Queste e altre caratteristiche si depositano naturalmente nella coscienza linguistica dei parlanti e degli scriventi nativi: questi, anche nel caso di scarse competenze linguistiche di livello alto, quando si trovano a dover redigere un testo complesso rivelano tratti peculiari della tradizione espressiva in lingua italiana (tentativi talvolta maldestri di uso della sinonimia, periodi lunghi, complessità sintattiche soprattutto nell'ordine dei costituenti, locuzioni vuote del tipo "quello/-a/-i/-e che è/sono").

¹³ Sulla cui lingua si citano studi che vanno dal pionieristico Altieri Biagi (1965, e la successiva produzione della studiosa sul tema), fino a Benucci e Setti (2013).

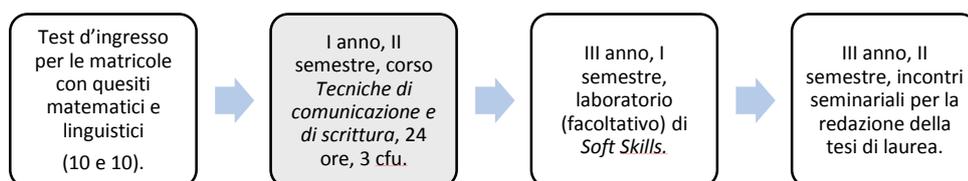
quasi obbligato per chi voglia comunicare attraverso i canali riconosciuti all'interno della comunità scientifica.

3.3. L'esperienza del corso di laurea in Informatica dell'Università del Piemonte Orientale

Alla luce delle considerazioni teoriche e storiche dei paragrafi precedenti, si intende ora presentare un esempio di proposta didattica destinata all'insegnamento della scrittura in un corso di laurea scientifico. Il corso "Tecniche di comunicazione e di scrittura" (24 ore strutturate in incontri di preferenza lunghi, che abbinano parte teorica e parte applicativa) destinato agli studenti del primo anno del corso di laurea in Informatica (Dipartimento di Scienze e Innovazione Tecnologica – UPO) è offerto dall'anno accademico 2011-2012¹⁴. Esso trae origine e impronta dall'esperienza del Politecnico di Torino, da cui però si è distaccato assumendo tratti peculiari: il legame specifico con il contesto è, infatti, un elemento chiave per il successo di un corso di scrittura. Chiamarlo "corso di scrittura" è, però, errato, e questo è un aspetto importante da precisare: è un corso di "comunicazione e scrittura", che offre anche una parte significativa di contenuti teorici, nella convinzione che la pratica (seppure dominante) sia meglio interiorizzata se sostenuta da elementi di riflessione esplicita ben selezionati e calibrati. Inoltre, soprattutto negli ultimi anni, è stato dato spazio anche all'esercizio sulla comunicazione in forma orale, su richiesta dei partecipanti.

Si procederà ora con la presentazione del corso procedendo per elementi-chiave tematici, così che l'esperienza specifica possa assumere – come vorrebbe – tratti di generalità e di trasponibilità in altri contesti. Questo è lo schema di base (Figura 1), che mostra come si colloca il corso lungo il percorso triennale, nel più ampio quadro delle diverse occasioni di lavoro sulle competenze linguistico-comunicative:

Figura 1. Il corso nel quadro complessivo delle occasioni specifiche di lavoro sulle competenze comunicative.



Nel corso delle 24 ore, gli incontri prevedono elementi base di teoria della comunicazione, di linguistica del testo e di tecniche di scrittura, con approfondimenti specifici su testi funzionali e su testi peculiari lungo il percorso accademico; l'accento è posto in particolare su abilità di comprensione e sintesi (nella prospettiva che la lettura-scrittura sia, dalle origini del suo sviluppo e anche in età adulta, una competenza non separabile), sui tipi e i generi testuali (in particolare sui testi espositivo e argomentativo, declinati in vari generi), e sulle fasi del processo di scrittura, senza trascurare l'opportunità di lavorare su contenuti e formati vicini agli interessi scientifici e professionali degli studenti. Anche il parlato come mezzo per discutere e per presentare trova spazio nel corso.

¹⁴ Avviato da Dario Corno, il corso è attualmente tenuto per la sede di Alessandria da Claudia Bussolino e per la sede di Vercelli da Silvia Demartini (precisamente dal 2014-2015 a oggi).

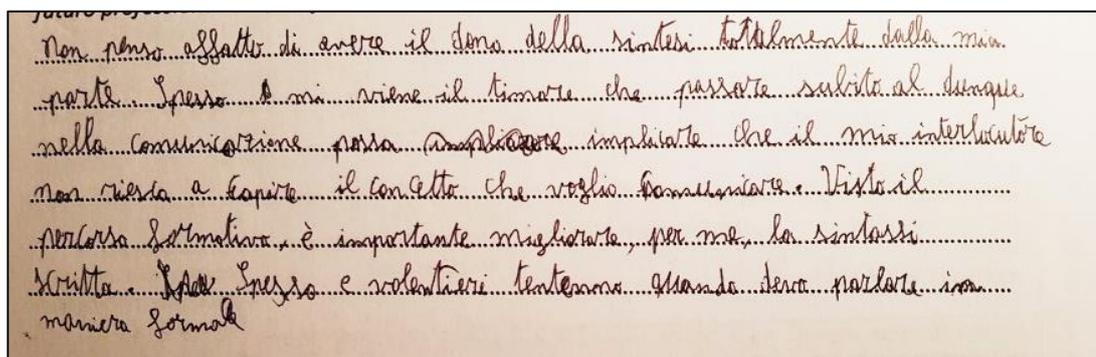
Per costruire al meglio le proposte del corso e integrarle nel percorso formativo degli studenti, nell'a.a. 2017-2018 è stato anche proposto un questionario ai docenti del corso di laurea (qui descritto al par. 3.3.8).

3.3.1. Consapevolezza e co-costruzione

Un primo elemento fruttuoso è riscontrabile nella modalità di inizio del corso e nel complessivo impianto basato sul contatto con gli studenti e sulla co-costruzione (parziale) con loro. È infatti fondamentale, soprattutto per aumentare motivazione e coinvolgimento, che si sentano parte attiva della didattica, percepita come una proposta che va incontro alle loro attese ed esigenze.

Una prova iniziale, denominata “Prova formativa d’entrata”, è proposta proprio per prendere contatto con gli studenti ed è anche la sola che il gruppo solitamente svolge con carta e penna (con possibilità per gli assenti di recupero online¹⁵). Questa prova consta di quattro parti: una di presentazione (informazioni di massima fra cui quelle eventuali sulla lingua di provenienza, sugli anni di studio dell’italiano, sulla presenza di disturbi specifici come ad esempio la dislessia) e di auto-analisi (Quali difficoltà, nella scrittura o nell’oralità, avverto di più? Si veda un esempio di risposta in Figura 2. Che cosa mi aspetto dal corso e quali argomenti vorrei trattare? Che cosa scrivo e che cosa leggo più di frequente?), una grammaticale (domande di grammatica a scelta multipla, con elementi di ortografia, punteggiatura, morfosintassi, lessico, e un breve testo di una e-mail in cui segnalare gli elementi che si ritengono errati) e una produttiva (ad esempio un commento a un breve editoriale di attualità, in cui è anche richiesto di segnalare se ci sono elementi lessicali dal significato non noto o dubbio).

Figura 2. Esempio di risposta alla domanda sulle difficoltà che si avvertono maggiormente e sulle proposte di argomenti da affrontare nel corso.

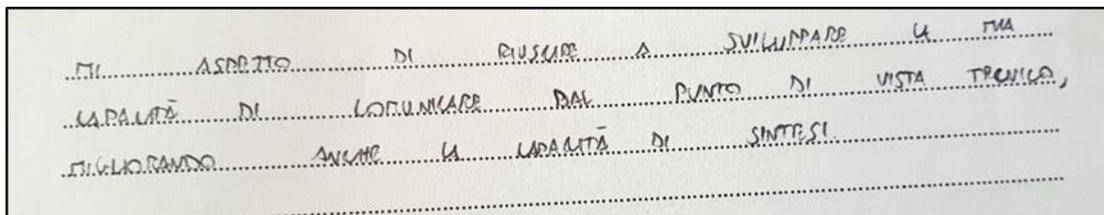


Questa prova è formativa in quanto non valutata, ma serve alla docente per conoscere il gruppo e per calibrare il corso, e ai singoli per prendere coscienza di eventuali, importanti settori di criticità, soprattutto a livello di grammatica di base: questi vengono segnalati e contestualmente vengono suggeriti a ciascuno strumenti per il recupero (libri o pagine di libri, siti, video: tutti facilmente accessibili). I casi “critici” ai livelli base sono monitorati con particolare cura lungo le esercitazioni del corso.

¹⁵ Qui e successivamente, si fa riferimento in genere allo spazio Moodle della Didattica in Rete in uso presso l’Università del Piemonte Orientale.

Le attese rispetto al corso, come mostra l'esempio in Figura 3, spaziano spesso dallo specifico (scrivere un rapporto tecnico, scrivere istruzioni per l'utente finale) ad abilità di ampia portata (come quelle di sintesi o quelle di disponibilità e selezione lessicale, senza trascurare i generici riferimenti alla chiarezza e alla scorrevolezza sintattica).

Figura 3. Esempio di risposta alla domanda sulle aspettative e sulle richieste rispetto al corso.



Certo è che, dai rilievi degli ultimi anni, ben pochi sui circa 90 che partecipano annualmente al corso si percepiscono come molto competenti nell'uso dell'italiano, né in generale né nello specifico professionale. Se si limita l'osservazione alla coorte del 2018-2019, la domanda di apertura della prova, "Da 1 (poco) a 5 (moltissimo), quanto ti senti competente in lingua italiana?", ha ottenuto questo esito: solo un soggetto si è attribuito "1" e solo uno si è attribuito "5"; trentatré "2", trentuno "3" e diciannove "4"¹⁶. Tralasciando gli estremi, è significativo notare che ben 64 allieve e allievi si trovano all'università percependosi e dichiarandosi poco o solo mediamente competenti. Senza trarre conclusioni, è comunque un dato per iniziare a ragionare sulla situazione, e per determinare un orizzonte di miglioramento.

Per concludere, l'analisi di 305 prove d'entrata dal 2015-2016 al 2019-2020, ha permesso di evidenziare i seguenti nodi di difficoltà enucleati dagli studenti¹⁷:

- lessico (sia specialistico, sia generale, soprattutto quello idoneo alla stesura di testi accademici);
- adeguatezza di registro, pertinenza ai tipi/genere;
- sintesi (eccesso o mancanza);
- efficacia comunicativa in un testo tecnico;
- difficoltà nella gestione della sintassi;
- lacune nella grammatica di base;
- punteggiatura;
- difficoltà nel progettare l'ordine informativo;
- scarsa leggibilità d'insieme;
- difficoltà superiori nell'espressione orale rispetto a quella scritta.

Anche la domanda dedicata alle attese sul corso ha permesso alcuni rilievi interessanti. In particolare, si è potuto rilevare che solo pochi studenti matricole di Informatica pensano che un corso di comunicazione e scrittura sia poco o del tutto inutile (27 su 305: meno del 9%). Di più presentano un po' di sorpresa e alcune riserve di altro tipo, prima tra tutte la paura del fallimento (come ha scritto uno studente, "dopo

¹⁶ La prova è stata svolta da cinque allieve/-i allogliotti.

¹⁷ Le risposte date sono state esaminate e organizzate per contenuto; di esse è poi stata data una formulazione di massima per identificare i vari tipi di elementi emersi.

le superiori credevo di essermi liberato della scrittura in italiano e invece sono di nuovo valutato su questo”).

3.3.2. *Motivazione: una cornice di senso*

Per coinvolgere allieve e allievi nel corso, occorre costruire da subito una cornice di senso, così sintetizzabile nell’insieme, per macro-elementi:

curiosità (superamento visioni tradizionali) → motivazione intrinseca →
sperimentazione e pratica: miglioramenti visibili → competenze trasponibili

Sono quattro gli elementi che si alimentano l’un l’altro, offrendo un quadro in cui è più semplice anche costruire la riflessione sulla scrittura come processo, sulle cui fasi si può riflettere e migliorare. Non per forza in tutte e subito, e anche questo è importante da interiorizzare: la percezione diffusa dello “scrivere” come un’operazione tutto o niente, infatti, è poco fruttuosa, perché è importante che lo scrivente, per essere motivato, capisca che può smontare la complessità, prima di ricostruirla. Ad esempio, per molti studenti è stimolante il fatto stesso di scoprire che il processo di scrittura è articolato in fasi (Hayes, Flower, 1980): in alcune di esse ci si può sentire più abili rispetto alle altre, che, per questo, meriteranno più attenzione. Non è poi secondario il lavoro di discussione rispetto alle visioni tradizionali radicate nel vissuto e nell’immaginario degli studenti (una su tutte l’idea dominante di scrittura come “tema”), e il tentativo di sollecitare la motivazione intrinseca di allieve e allievi, cioè l’idea che si sta imparando qualcosa non (solo) di utile “per l’università”, ma per sé stessi. Ciò può essere incentivato in modo proficuo se il o la docente coinvolge i destinatari nella progettazione a ritroso¹⁸, chiarendo da subito quali siano i traguardi di apprendimento del corso per i quali lavorare.

3.3.3. *Equilibrio teoria-riflessione sulla lingua-esercitazioni*

Un aspetto molto significativo è quello di fornire ad allieve e allievi una profondità di approccio alla scrittura di cui spesso sono sprovvisti. Quasi sempre, l’ultimo ricordo di riflessione sulla lingua che gli universitari hanno risale al biennio delle superiori, se non alla secondaria di primo grado; come mostrano anche le risposte al questionario citato al par. 3.2.1, sono invece più forti i ricordi legati alla costruzione di determinati tipi e generi di testo, con particolare attenzione alle richieste della prova di italiano dell’esame di Stato. Ciò significa che la riflessione metalinguistica, cioè sulla lingua come sistema, come oggetto di studio, è limitata a una dimensione grammaticale spesso legata a modi e a contenuti tradizionali. È ormai ribadito da più parti (di recente nell’indagine di Bachis, 2019), infatti, che nei libri di grammatica, anche nei più moderni, spesso la linguistica entra “per accumulo”, affiancando alcuni elementi nuovi a una trattazione che si mantiene tutto sommato uguale a sé stessa da secoli. Insomma, fatte salve alcune eccezioni (come ad esempio le opere improntate all’approccio valenziale), si possono citare le parole di Renzi (2001: 359): «una lettura ingenua di grammatiche di diverse età, scolastiche e scientifiche, dà il senso di una straordinaria continuità».

¹⁸ Nella prospettiva di Wiggins e McTighe (2004).

Se gli studenti arrivano all'università grossomodo con questo bagaglio, non stupisce che per loro una certa attività di riflessione sulla lingua sia qualcosa di inaspettato e nuovo: come potrebbe essere diversamente se, mentre (per citare un caso) sulla matematica la riflessione è stata continuativa, incrementale e approfondita, quella sulla lingua è stata quasi assente? Quest'assenza o, quanto meno, questa marginalità ha contribuito a incrementare alcune percezioni falsate, come ad esempio la coincidenza della lingua con la sola grammatica, l'idea che la capacità di scrivere bene sia innata (sono portato/non sono portato) o l'aspecificità della preparazione alla scrittura (anche in ambito professionale: l'importante è sapere fare)¹⁹. Insomma, oltre a presentare alcune fragilità rispetto alle competenze attese, manca ai ragazzi e alle ragazze che accedono all'università un corretto atteggiamento rispetto alla questione e raramente, soprattutto chi frequenta corsi di studio scientifici, ha l'occasione di ricevere strumenti per rivedere il proprio punto di vista.

Per promuovere un cambio di atteggiamento è utile mantenere un equilibrio fra elementi teorici, riflessione sulla lingua proposta in modo innovativo ed esercitazioni. Le lezioni propongono quindi brevi parti teoriche (che saranno anche poi richieste nel testo redatto per l'esame) dedicate a concetti chiave come segni, linguaggi e lingue, principi e modelli base della comunicazione, il processo di scrittura, cenni alla storia della scrittura e all'italiano come lingua scientifica, alcuni aspetti linguistici puntuali (come la composizione del lessico italiano con focus sul lessico specialistico); contestualmente ci si sofferma sulle differenze fra scrittura e oralità, su aspetti di scrittura particolarmente critici (ad esempio l'uso efficace dell'interpunzione), e su specifici tipi e generi testuali, molti dei quali, poi, dovranno poi essere prodotti nelle esercitazioni.

3.3.4. *Centralità del testo e strumenti per la metacognizione*

La scrittura va intesa, al pari della lettura, come «un'attività strategica» (Chauveau, 2000: 109), cioè come «una condotta che coordina più operazioni o più “strumenti” in vista di uno scopo». Partendo da questo presupposto, è fondamentale mettere al centro il testo (in particolare espositivo e argomentativo) e cercare di fornire agli studenti strumenti di sostegno alla metacognizione, cioè all'auto-controllo e all'auto-correzione del proprio operato. Per fare ciò è fondamentale gerarchizzare, cioè far capire che cos'è davvero prioritario in tutti i testi e che cosa lo è in alcuni, così che il momento della revisione dei propri elaborati (soprattutto dei più complessi) sia guidato da alcuni criteri. Sulla linea di Corno (2009: 80-81) si prospettano i due elementi principali a livello di “macro” testualità su cui richiamare costantemente l'attenzione di chi sta imparando a redigere un testo tecnico-scientifico:

- la segmentazione del testo;
- la connessione del testo.

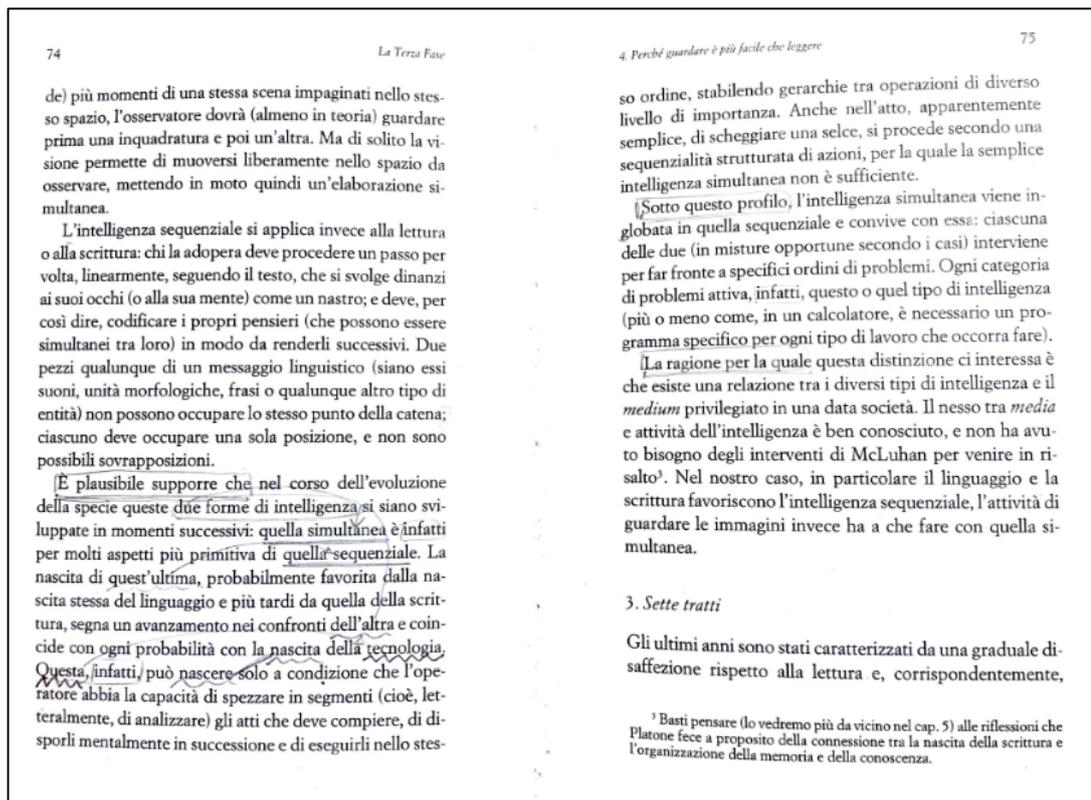
Apparentemente opposti e, invece, complementari, questi due aspetti in concreto si traducono nell'attenzione alla costruzione efficace del *capoverso* come unità-base del testo (spesso ignorata dagli studenti, e invece basilare) e nella cura per i legami fra queste unità, e per i legami interni. In questo modo, la sostanza semantica del testo prende forma attraverso una progressione tematica efficace.

¹⁹ Non va dimenticata, poi, l'importanza che dovrebbe avere, nel percorso formativo dei docenti dei vari ordini di scolarità, una formazione mirata alla didattica della scrittura e all'educazione linguistica; sull'argomento si può rinviare almeno al capitolo 4 di Serianni (2010). Per indicazioni sulla didattica della scrittura nella scuola superiore, si veda D'Aguzzo (2019), anche come repertorio bibliografico per ricostruire il molto che è stato scritto negli anni.

Per rafforzare la percezione di questi aspetti, è fondamentale partire dal concreto. Cioè è utile leggere insieme un testo concentrandosi in particolare sul livello strutturale, cioè sulle sue partizioni ([capitoli], paragrafi, sottoparagrafi, capoversi, ma anche – a seconda del livello su cui si vuole lavorare – periodi e frasi). Ad esempio, le seguenti pagine di Simone (2000) (vd. Figura 4) sono state osservate solo a livello di scansione in capoversi e di impalcatura di connettivi, prescindendo dal contenuto (o comunque considerandolo solo per capire l'organizzazione informativa e testuale, le simmetrie, i richiami).

Agli studenti è stato chiesto di ricavare la struttura (le pagine qui riportate sono state annotate da un gruppo di lavoro): individuare le frasi-regista dei capoversi (cioè la frase più importante, che guida l'intero capoverso) e la loro organizzazione interna, ad esempio quella per «enumerazione» (Corno, 2019: 124) del terzo capoverso di p. 74, che, dopo aver introdotto due forme di intelligenza passa a descriverle (*quella simultanea, quella sequenziale*), tessendo una rete di richiami anaforici. L'idea di osservare un esempio costruito con efficacia e di approfondirne le caratteristiche (soffermandosi ad esempio sui connettivi usati sia fra unità informative interne ai capoversi, sia fra un capoverso e l'altro, e sui loro significati, cfr. Ferrari, 2010) interessa particolarmente studenti abituati ad analizzare il funzionamento di dispositivi e applicazioni, in quanto li rende "oggetti" più vicini a loro.

Figura 4. Due pagine tratte da Simone, 2000 per riflettere sull'organizzazione del testo.



Non è nemmeno inutile né troppo difficile porre all'attenzione testi di un passato anche molto lontano, come questo capoverso tratto da *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* di Galileo (1638)²⁰:

Io farò considerazione sopra i movimenti fatti per l'aria, ché tali son principalmente quelli de i quali noi parliamo; contro i quali essa aria in due maniere esercita la sua forza: l'una è coll'impedir più i mobili men gravi che i gravissimi; l'altra è nel contrastar più alla velocità maggiore che alla minore dell'istesso mobile. Quanto al primo, il mostrarci l'esperienza che due palle di grandezze eguali, ma di peso l'una 10 o 12 volte più grave dell'altra, quali sarebbero, per esempio, una di piombo e l'altra di rovere, scendendo dall'altezza di 150 o 200 braccia, con pochissimo differente velocità arrivano in terra, ci rende sicuri che l'impedimento e ritardamento dell'aria in amendue è poco (...).

O meglio: è molto difficile sia per gli italofoeni, sia – ovviamente – per i non italofoeni partecipanti al corso. Ma proprio questa difficoltà comune, oltre a rendere l'attività davvero inclusiva (tutti abbiamo pochi mezzi, chi più chi meno), spinge i lettori ad attivarsi: si capisce di che cosa sta parlando l'autore? Quali parole sono ancora in uso nell'italiano di oggi? Quali sono del obsolete? Come lo si formulerebbe in italiano attuale? Ma anche: com'è strutturato il testo? Persino a questo livello, la prosa galileiana è un modello di funzionalità e di efficacia utile per lo studente di oggi: basti notare la movenza del capoverso (dal generale al particolare) e la strutturazione simmetrica interna (*l'una...; l'altra...*). Espedienti di scrittura raccomandati per ottenere un testo tecnico-scientifico chiaro per il lettore.

3.3.5. *Le esercitazioni e l'esame: varietà e significato*

L'esame consiste nella redazione di un saggio finale sui contenuti appresi durante corso. Il testo permetterà, così, la verifica dell'acquisizione di alcuni elementi base di teoria, rielaborati all'interno di uno scritto espositivo-argomentativo, nella redazione del quale l'allievo ha un ampio margine di personalizzazione. La valutazione sarà chiara e basata su elementi contenutistici, ma, soprattutto, formali e stilistici esplicitati lungo tutto il corso (che vanno, oltre alla correttezza di base, dalla strutturazione in capoversi al registro linguistico).

All'esame si arriva con un bagaglio di 5 o 6 esercitazioni svolte e rielaborate durante il corso sulla base delle annotazioni della docente (è richiesto l'invio di un numero minimo per sostenerlo), caratterizzate da una certa varietà. Nella gamma delle proposte solitamente c'è l'auto-presentazione, la stesura di una definizione, di un'e-mail formale, di un testo riassuntivo (a partire da un testo piuttosto complesso e articolato²¹), di una recensione (preferibilmente di un recente prodotto di ambito informatico²²) e di un

²⁰ Si coglie anche l'occasione per far conoscere agli studenti un repertorio di fonti per i libri antichi, che quasi sempre non conoscono: Google Libri, dove si trova anche quest'opera. Gli allievi stessi, poi, possono cercarla e possono addirittura trasformarla in e-book; anche questo fa parte del dialogo antico-moderno e del processo di mobilitazione delle competenze attraverso l'ampliamento delle conoscenze.

²¹ Per l'a.a. 2019-2020 la scelta è ricaduta su <https://www.internazionale.it/opinione/annamaria-testa/2020/03/02/notizie-informazione>. Le indicazioni date agli studenti sono state, di massima, quelle proposte in Cardinale, 2015.

²² È essenziale, per richieste come questa, calarsi nella realtà avvertita come davvero utile dagli studenti con cui si ha a che fare, ad esempio (in campo informatico) suggerendo di trovare idee su siti dedicati alle

breve testo che si avvicini alle caratteristiche contenutistiche e formali di un testo scientifico; a proposito di quest'ultima esercitazione, ad esempio, si sceglie un tema comune di attualità, come il dissidio fra privacy e accesso ai dati, e ogni studente decide di approfondirne un aspetto: da quelli etici a quelli applicativi, fino a specifici elementi tecnici, come i *cookies* o la profilazione degli utenti da parte dei siti e così via. Insieme, si progetterà un contenitore comune, come una piccola pubblicazione o una pagina web, in modo da prevedere anche l'articolazione di un testo più complesso del singolo contributo. In ogni esercitazione è fondamentale mantenere un equilibrio proficuo fra dimensione esplorativa, problematica nell'affrontare la situazione e strumenti (tecniche) offerte per non sentirsi privi di appigli (in forma di brevi momenti di lezione in aula, di video caricati in piattaforma, o di estratti di manuali di scrittura dedicati a specifici generi di testo).

Fra le altre esercitazioni spesso proposte c'è la creazione di mappe e scalette, l'individuazione di capoversi in un testo, la scrittura di un testo regolativo (di istruzioni in ambito tecnologico), la revisione/riscrittura ragionata di un testo funzionale (una e-mail, una comunicazione istituzionale) o marcatamente tecnico (solitamente reale, di studenti di annate precedenti²³), l'esercizio dedicato alla ricerca e alla citazione delle fonti, e una presentazione orale fatta a gruppi (in modalità *flipped*, "capovolta": ogni gruppo deve documentarsi su qualcosa che si tratterà a lezione, ad esempio una fase del processo di scrittura, e presentarla agli altri, avvalendosi ad esempio di PowerPoint o di altri strumenti per l'esposizione).

Inoltre, talvolta agli studenti è chiesto di lavorare su attività specifiche dedicate a questioni linguistiche emerse come urgenti da rinforzare per il gruppo, quali l'uso di certi segni di punteggiatura, le scelte lessicali o l'uso dei connettivi (spesso tramite cloze *ad hoc*, sulla linea suggerita di Serianni, 2013): certo le occasioni di esercizio mirato non ambiscono a risolvere definitivamente nell'uso interi settori di criticità, ma aiutano gli scriventi a focalizzare il problema, a individuare più facilmente le più radicate debolezze dei loro scritti (ad esempio le scelte improprie nei connettivi, l'eccessiva lunghezza dei periodi e il frequentissimo abuso di virgole come uniche forme di collegamento²⁴) e, in alcuni casi, ad appropriarsi di tecniche utili per controllarlo meglio.

Una considerazione a sé merita il discorso sulle occasioni offerte dagli ambienti del web e dalle nuove tecnologie in generale, che qui non si intende approfondire (sul *web writing* cfr. Fiorentino, 2013; per ricerche e pratiche recenti Viale, 2018a, 2018b), ma che non si può omettere. A fronte di studenti – in particolare, in questo caso, di Informatica – alcune occasioni di scrittura o di riflessione sulla lingua possono essere più motivanti se praticate attraverso le nuove tecnologie (momenti di scrittura collaborativa alternati ad altre individuali; creazione di mappe digitali; uso di semplici applicazioni come *Kaboot!*

ultimissime scoperte, come, per citarne uno, <https://arxiv.org/>. Così, il sapersi muovere criticamente fra le risorse e le fonti (altra abilità su cui lavorare parallelamente) assume naturalmente il carattere di un'immediata utilità professionale, oltre a offrire possibili input su cui scrivere.

²³ Eccone un esempio: "Le connessioni USB (Universal Serial Bus) generalmente possono occorrere per mettere nel computer altre parti, lì una connessione USB, si vede col simbolo che di norma c'è sul connettore. Con molti oggetti serve un cavo USB per collegarli a una porta USB che è presente nel computer, questo può averne in numero variabile". Questo testo è stato fatto osservare, revisionare e riscrivere dagli studenti a gruppi; poi, i lavori di osservazione e rielaborazione sono stati condivisi e discussi, per esplicitare i vari aspetti di debolezza del testo di partenza e confrontare le alternative trovate

²⁴ Sul fenomeno della virgola *splice* (cioè dei collegamenti troppo deboli e fluidi, generati dall'uso tuttotfare e polivalente della virgola in luogo di una pausa forte o di un connettivo mirato) e sulle sue conseguenze sul piano logico-comunicativo – in generale e nello specifico dei testi di studenti universitari al primo anno di Informatica – si possono vedere Demartini, Ferrari, 2019 e Demartini, 2019.

per fare, ad esempio, quiz tutto sommato tradizionali in un formato più dinamico): si tratta di ausili non solo interessanti, ma utili per relazionarsi agli studenti di oggi.

3.3.6. *Feedback e revisione*

È ormai noto che mirati riscontri formativi che orientano la revisione dei testi sono fondamentali per migliorare le competenze: nelle esercitazioni, al feedback della docente deve pertanto seguire un momento di revisione, sistemazione e nuovo invio da parte dello studente (secondo il modello C. D. O., «confronta, diagnostica, opera» di Bereiter, Scardamalia, 1995). L'uso assiduo della piattaforma online dell'università permette di effettuare uno scambio in genere assiduo con gli studenti, con l'idea (dura da trasmettere, ma essenziale) che la scrittura non “finisca lì”, ma sia un processo di ritorno sul testo e di rifinitura. Perché ciò avvenga con efficacia, è utile non solo dare indicazioni di massima, che possono talvolta risultare troppo vaghe, soprattutto per chi è più in difficoltà, ma suggerimenti e “tecniche” anche molto concrete di intervento sui testi, dopo aver evidenziato in modalità rilevativa e non già risolutiva gli aspetti critici (per altri tipi di intervento cfr. Serianni, Benedetti, 2009: 98-109). E, soprattutto, è proficuo non fornire troppe indicazioni di correzione tutte assieme, bensì individuare gli aspetti davvero più critici per ciascuno, cosicché sia possibile per chi scrive provare a esercitare un buon controllo e una correzione efficace. È più semplice fare qualche esempio di indicazioni chiare e applicabili: evitare i periodi di oltre 4-5 righe (suggerendo di ricavarne almeno due, ad esempio), inserire almeno due connettivi in una certa porzione di testo (suggerendo oppure no una gamma tra cui scegliere), sostituire i troppi gerundi, riformulare parti di testo che presentano catene di *che*, controllare le eccessive (se non utili) dislocazioni e i molteplici incisi in un testo tecnico, trovare un'alternativa lessicale e così via. Non si tratta di semplificare a tutti i costi la complessità, che rimane, ma di cercare di fornire strumenti concreti, che permettano di evolvere anche a chi manifesta le più radicate difficoltà. Sulla base di simili richieste e indicazioni dovrà avvenire la riscrittura.

Per quanto richieda una preparazione, anche la valutazione fra pari può essere un'occasione interessante. Anche senza praticarla in modo sistematico e accurato, un confronto della nostra scrittura con la ricezione degli altri può essere un'esperienza interessante: ad esempio, un feedback²⁵ di compagne e compagni su una recensione scritta da noi può darci immediatamente conto di quanto è stata chiara ed efficace la formulazione e la trasmissione del nostro pensiero. Viceversa, anche chi dà un riscontro compie un'operazione di controllo “a freddo” su un testo altrui che, spesso, è molto efficace.

3.3.7. *Il parlato*

Tra i diversi elementi suggeriti dai partecipanti al corso ci sono quelli legati all'uso orale della lingua, che da molti è citato come ancora più problematico di quello scritto. Gli ambiti di difficoltà più percepiti sono i seguenti:

²⁵ Magari guidato attraverso alcune voci fornite dal formatore: chiarezza, efficacia argomentativa, correttezza linguistica e così via.

- realizzare una presentazione efficace (p. es. di un progetto o della tesi di laurea: realizzare, cioè, una situazione di parlato-scritto – secondo le note categorie di Nencioni, 1983 – e distinguerla dalle altre forme di parlato);
- prendere la parola e interagire in una discussione fra pari;
- partecipare attivamente a un dibattito argomentando il proprio punto di vista;
- gestire efficacemente gli aspetti non verbali della comunicazione (dizione e articolazione, tono di voce, prosodia, gesti, ma anche aspetti emotivi come l’ansia e le sue conseguenze sulla prestazione).

Come dare torto agli studenti, quando l’attenzione all’oralità (soprattutto alle occasioni di parlato in pubblico), ai suoi tratti, alle sue specificità, al suo esercizio consapevole nei percorsi scolastici e universitari è estremamente limitata e raramente è oggetto specifico di valutazione (cfr. Lucisano *et al.*, 2008: 1556)? Pur senza pretesa di approfondire adeguatamente tutti i vasti e complessi ambiti indicati, il corso, negli ultimi anni, ha cercato di includere almeno paio di momenti dedicati a riflettere sulla lingua parlata e a sperimentare il parlato. Sul momento del “parlato per presentare” a gruppi è già stato fatto cenno al par. 3.3.5 (l’occasione è stata trasformata, in modalità a distanza, nell’invio di un audio o audio-video individuale); aggiungiamo, qui, qualche parola sulla situazione di dibattito controllato proposta in aula: per quanto sperimentata e proposta ormai anche in Italia in diverse situazioni scolastiche e accademiche, resta qualcosa di assolutamente nuovo per la maggior parte degli studenti. L’idea è quella di partire da una questione di attualità guardando un video²⁶ sul fenomeno del *filter bubble*, “bolla di filtraggio” o “gabbie di filtri” in Internet): in piccoli gruppi, studentesse e studenti devono prendere una posizione e sostenerla, spiegandola di fronte agli altri, i quali hanno il compito non solo di controbattere, ma anche di pronunciarsi sugli interventi altrui. Si può procedere in modo dapprima spontaneo, provando e poi esaminando gli errori (soprattutto se il tempo è poco per prepararsi compiutamente al dibattito), per enucleare in seguito qualche elemento minimo per una discussione convincente.

3.3.8. *Continuità, collaborazione fra docenti e impegno istituzionale*

Una simile proposta di corso è possibile grazie a un’altra serie di aspetti-chiave determinati dal contesto: una certa continuità e un senso di ritorno a spirale lungo il percorso formativo (dai test del primo anno alla tesi), un interesse e un’effettiva collaborazione dei docenti di discipline di base o specifiche con le docenti di scrittura²⁷, e un chiaro ed esplicito sostegno dipartimentale (il corso, da alcuni anni, è incluso fra le discipline “Affini e integrative”, e ha un voto che fa media come gli altri)²⁸.

Nell’a.a. 2017-2018 è stato estremamente interessante proporre ai docenti del dipartimento un questionario con domande legate alla percezione delle difficoltà degli studenti, agli ambiti di intervento avvertiti come più urgenti, alle occasioni di scrittura legate alle discipline insegnate, e alle possibili interazioni con il corso “Tecniche di comunicazione e di scrittura”. Le risposte hanno offerto utili elementi di riflessione e

²⁶ Ad esempio, https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=it.

²⁷ Si segnalano ad esempio la progettazione condivisa dei test d’ingresso, un’occasione di lavoro condiviso in aula su quesiti di matematica che richiedevano di argomentare in forma linguistica, ma anche la ricchezza di stimoli offerta dalla riflessione portata avanti da singoli docenti con specifici interessi linguistici legati alla comprensione disciplinare (cfr. Ferrari, 2004).

²⁸ Si segnala in particolare il sostegno delle Prof.sse Giuliana Franceschinis e Stefania Montani, una dopo l’altra direttrici di dipartimento.

spunti per calibrare ancora meglio l'offerta didattica. Per dare un'idea delle risposte ricevute, si riportano, qui, due brevi esempi²⁹:

- D. *Di fronte alla richiesta di scrivere un testo complesso, quale o quali delle seguenti azioni le sembrano più problematiche per gli studenti?* [scelta multipla]
- R. Pianificazione, organizzazione dei contenuti
Revisione di quanto scritto ed eventuale riscrittura
- D. *Nella sua esperienza di docente, quali ritiene siano i più comuni problemi presenti nei testi scritti dagli studenti?*
- R. Problemi nella costruzione del periodo (sintassi di base) e del testo
Debolezza o inconsistenza argomentativa
Problemi nella gestione degli impliciti (elementi non espressi che il lettore non riesce a ricostruire)
Difficoltà nell'individuazione del registro linguistico adeguato (p. es. presenza di parole e di espressioni colloquiali)
Presenza di giri di parole e divagazioni
Difficoltà nell'offrire informazioni mirate e ordinate

Collegare le reali occasioni di scrittura del percorso di studi (risposte a quesiti d'esame, relazioni; ma anche situazioni di lettura: ad esempio come affrontare la lettura di un manuale) e riflettere insieme su di esse è la partenza per innescare un circolo virtuoso. Un simile modo di operare permetterebbe di collocare naturalmente le competenze di comunicazione e di scrittura a pieno titolo fra quelle di chi segue (e di chi offre) un corso di studi scientifico, in quanto fondamentali per la costruzione del pensiero e imprescindibili per l'appropriazione profonda dei concetti. Cose di cui studentesse e studenti, alla fine del corso, si rendono conto, manifestando un interesse superiore e più consapevole rispetto a quello che avevano all'inizio.

4. CONCLUDERE PER INIZIARE: ALFABETIZZATI TRASVERSALI E SPECIALISTICI

L'ambiziosa prospettiva del titolo richiama la preoccupante realtà fatta affiorare da Tullio De Mauro – e ciclicamente confermata – dell'analfabetismo di ritorno. Una realtà con cui oggi più che mai è necessario fare i conti per cercare di contrastarla in profondità: ciò a vantaggio di studentesse e studenti, e del ruolo che avranno nella società, in cui saranno tenuti a essere alfabetizzati altamente funzionali, sia *trasversali* (per la comprensione e la comunicazione nel quotidiano), sia *specialistici* (per la comprensione e la comunicazione professionale).

Nel tentativo di formare alfabetizzati di lunga durata e a più livelli, per i corsi di scrittura nei corsi di laurea scientifici possono essere significative quattro indicazioni eterogenee da affiancare a quelle – validissime – frequentemente consigliate nei migliori manuali di scrittura (come l'importanza di lavorare partendo dai nodi realmente critici e il ruolo chiave della revisione testuale):

- ricavare il massimo da occasioni relativamente circoscritte (parlare di fonti, ad esempio, è più motivante se si andranno a cercare siti, atti di convegni e articoli recenti e vicini alle discipline di maggiore interesse per il pubblico di studenti);

²⁹ Risposte del/della docente di High Performance Computing e Sviluppo di applicazioni mobili.

- non trascurare alcuni elementi di riflessione accanto alle tecniche di scrittura (riflettere sulla punteggiatura a partire dal senso delle sue variazioni nel testo, per citare un esempio, apre una prospettiva inedita per la maggior parte degli studenti, che rimane loro impressa);
- lasciare tempo a studentesse e studenti di cimentarsi con la situazione problema di redigere almeno un testo abbastanza lungo, vicino ai loro interessi di studio, che inizi ad avere le caratteristiche di un vero articolo scientifico;
- alternare a prassi moderne, interattive, digitali, momenti di lettura autonoma di parti di manuali di scrittura come Rossi e Ruggiano (2013), Cignetti e Fornara (2014) o Corno (2019): anche in un corso di laurea come quello di Informatica, in cui sono stati gli studenti stessi a chiedere di leggere qualcosa che “non fossero slide”;
- riservare un certo spazio anche a momenti di lettura e comprensione, e a occasioni di parlato (dibattito, presentazione, rudimenti di comunicazione non verbale e uso della voce), anche se il fine primario è quello di migliorare le competenze di scrittura.

Tutto questo considerando che, se è vero che ci sono buone norme valide per tutti, ogni corso di scrittura universitario ha le sue specificità legate alle discipline, che richiedono tempo e organizzazione per essere considerate e inglobate in un curriculum ragionato.

Nonostante ciò, alcuni, forse, continueranno a storcere il naso all’idea di un’università che si occupa (anche) delle competenze linguistico-comunicative di allieve e allievi, non solo alloglotti, ma anche madrelingua. E sì, anche di quelle da recuperare, come ad esempio quelle ortografiche, che espongono lo scrivente a una pesante «sanzione sociale» (Serianni, Benedetti, 2009: 66). L’indicazione resta, però, quella scritta da Lo Duca (2017): «l’università [...] dovrebbe continuare ad investire nelle abilità linguistiche dei giovani con didattiche mirate e specifiche relativamente ai diversi campi disciplinari» (cfr. nota 1 di questo articolo). Ciò in una duplice prospettiva: scrivere all’università per dare senso epistemico alla scrittura come veicolo per pensare meglio e conoscere più in profondità; scrivere all’università per arrivare più preparati alla scrittura scientifica e professionale³⁰.

Certo, la formazione terziaria non dovrebbe configurarsi, per sua natura, come sede per il recupero delle competenze di base; in un mondo ideale, gli studenti che vi accedono non sono solo competenti in grammatica, ma anche assidui lettori, che, a contatto con la saggistica (letta e interpretata massicciamente), diventeranno in modo spontaneo anche scriventi abili rispetto alle richieste accademiche prima e professionali poi. Inutile dire quanti di questi presupposti cadano nel mondo reale, che è l’unico su cui possiamo intervenire. Non vanno però trascurati due elementi: primo, se gli studenti non hanno (o hanno poco) qualcosa o non sono in un certo modo, non possiamo addossare a loro una colpa e basta: sono frutto del loro tempo, in cui ci siamo anche noi, che certe cose dovremmo provare a insegnarle o, almeno, a renderle acquisibili; secondo, se gli studenti non hanno (o hanno poco) qualcosa o non sono in un certo modo, avranno e saranno certamente qualcos’altro, che può essere scoperto e sfruttato. E ne abbiamo conferma ogni volta che sono più veloci o più avanti di noi in qualcosa. Non a caso Corno (2009: 165) si chiedeva se «le nuove generazioni sono forse più disponibili per nuove esercitazioni di scrittura», sollecitate anche dalla frequentazione assidua della rete: si tratta di osservare le cose da un punto di vista diverso (cfr. *ivi*: 170-

³⁰ Altro settore indagato dagli studi rispetto alle diverse professioni (cfr. Sposetti, 2011) e promosso sempre più da corsi specifici per categorie professionali mirate.

171), basato sulla valorizzazione di ciò che l'allievo sa fare e non solo sul rilevamento di ciò che non sa fare. Dopotutto, la pedagogia mostra come i risultati più significativi in termini di impegno e di miglioramento si ottengano proprio con questi presupposti³¹.

L'esperienza qui presentata non si propone di essere altro che uno stimolo, fra i molti possibili, per iniziare a mostrare una riflessione e una prassi (fattibili, tutto sommato) che muovono in questa direzione. Per non dimenticare, anzi, per dare continuità, a quanto sostenuto da Tullio De Mauro e cioè all'esigenza di scardinare triti luoghi comuni secondo i quali la capacità di scrivere un testo efficace è appannaggio solo di chi fa percorsi di studio prettamente umanistici; tutt'altro: se davvero si desidera promuovere un'alfabetizzazione diffusa e di lunga durata, occorre muovere da «un'idea di linguaggio che [...] varchi in vario senso le frontiere dei “settori disciplinari” e delle materie» (De Mauro, 2014: 22). Dopotutto, la storia delle idee legate all'educazione linguistica offre significativi precedenti in questo senso, se già Giuseppe Lombardo Radice, nelle sue *Lezioni didattiche* (1914²: 173), raccomandava che l'intera scuola fosse scuola di lingua e «insegnanti di lingua tutti gli insegnanti».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1965), *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica*, Olschki, Firenze.
- Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bartholomae D. (1993), “The Tidy House: Basic Writing in the American Curriculum”, in *Journal of Basic Writing*, 12, 1, pp. 4-21.
- Benedetti G, Seriani L. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Benucci E., Setti R. (2013), *La lingua di Galileo*. Atti del convegno (Firenze, 13 dicembre 2012), Accademia della Crusca, Firenze.
- Bernardini C., De Mauro T. (2005), *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Laterza, Bari-Roma.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, trad. it. di Dario Corno, La Nuova Italia, Firenze (edizione originale *The psychology of written composition*, 1987).
- Bloome D. (1989) (a cura di), *Classrooms and Literacy*, Ablex, Nowood, NJ.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero F., Tamiozzo Goldmann S. (1997), *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università. Per l'azienda*, Bologna, Zanichelli.
- Cardinale U. (2015), *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, Laterza, Bari-Roma.
- Chauveau G. (2000), *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*, Armando, Roma.
- Cignetti L., Fornara S. (2014), *Il piacere di scrivere: guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.
- Colella G. (2010). *Che cos'è la stilistica*, Carocci, Roma.
- Corno D. (2000), “Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di),

³¹ Su questo aspetto, anche per gli apprendenti una seconda lingua, si può vedere ad esempio Warschauer (2010), con specifica attenzione ai diversi generi sollecitati dalla rete e più in generale all'influsso delle nuove tecnologie.

- Didattica ed educazione linguistica.* Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-124: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-Scrivere-pensare-sapere-di-sapere.pdf>.
- Corno D. (2001), “Il genio dell’italiano”, in *Italiano e Oltre*, marzo-aprile, pp. 72-78: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2001-n.-2.pdf>
- Corno D. (2009), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all’Università*, studi e ricerche, Edizioni Mercurio, Vercelli.
- Corno D. (2007), “L’insostenibile leggerezza del testo. Unità coerenza ed enfasi nella scrittura di giovani studenti universitari”, in Cardinale U., Corno D., *Giovani oltre*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 230-257.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Torino-Milano.
- Cortelazzo M. (1994), “Il parlato giovanile”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II (*Scritto e parlato*), Einaudi, Torino, pp. 291-317.
- Cortelazzo M. (2011), “Scienza, lingua della”, in *Enciclopedia dell’italiano*, diretta da Simone R., vol. 2, Treccani, Istituto dell’Enciclopedia, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Covino S. (2001) (a cura di), *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento*, Atti del primo Convegno di studi (Perugia, Università per stranieri, 23-25 ottobre 2000), Olschki, Firenze.
- Croce B. (1903), “Le cattedre di stilistica”, in *La Critica*, 1, pp. 157-160.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Cesati, Firenze.
- Demartini S. (2018), “«Per un più semplice e sano uso scolastico». Indicazioni ed esercizi di scrittura in grammatiche e testi di educazione linguistica dei primi decenni del Novecento”, in *Italiano LinguaDue* (vol. X, n. 1), pp. 365-388: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1095>.
- Demartini S. (2019), “La virgola *splice*”, in *Lingua Italiana*, Treccani, nella sezione *I punti della situazione*: http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura3.html.
- Demartini S., Ferrari P.L. (2019), “La virgola *splice* nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale” in Ferrari A. *et al.* (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 225-236.
- Demartini S., Fornara S. (in corso di stampa), “Marco Agosti e la didattica del «senza», tra grammatica e scrittura”, in *Studi di Grammatica Italiana*, n. monografico dedicato a *Cultura e identità nazionale nella storia della grammatica*.
- De Mauro T. (2014), “L’italiano per capire e per studiare”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 19-28.
- Eco U. (1977), *Come si fa una tesi di laurea: le materie umanistiche*, Bompiani, Milano.
- Emig J. (1968), *The Composing Processes of Twelfth Graders*, Urbana, NCTE.
- Ferrari A. (2010), “Connettivi”, in *Enciclopedia dell’italiano*, diretta da Simone R., vol. 1, Treccani, Istituto dell’Enciclopedia, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Ferrari P. L. (2004), *Matematica e linguaggio. Quadro teorico e idee per la didattica*, Pitagora Editrice, Bologna.

- Fiorentino G. (2013), *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Carocci, Roma.
- Giasson J. (2003), “Metacognizione e comprensione della lettura”, in Albanese O., Doudin P. A., Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 178-188.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Halliday M. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Hayes J. R., Flower L. (1980), “Identifying the Organization of Writing Processes”, in Gregg L. W., Steinberg E. R. (a cura di), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 3-30.
- Kruse O. (2006), “The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University”, in *Written Communication*, vol. 23, n. 3, pp. 331-352.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M. G. (2017), *Lettera in risposta alla “proposta dei Seicento” sul declino della lingua italiana:*
<https://giscel.it/lettera-di-m-g-lo-duca-in-risposta-alla-proposta-dei-seicento-sul-declino-della-lingua-italiana/>.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lombardo Radice G. (1914²), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Milano (prima edizione 1913).
- Lucisano P., Cacchione A., Sposetti P. (2008), “Del parlare sotto interrogatorio. Un’analisi del parlato degli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell’educazione e della formazione dell’Università La Sapienza”, in Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), in *Atti del Congresso Internazionale La comunicazione parlata*, Liguori Editore, Napoli, pp. 1556-1581.
- Lunsford A., Sullivan P. A. (1990). “Who are Basic Writers?”, in Moral, M. G. e Jacobi, Martin J. (a cura di), *Research in Basic Writing: A Bibliographic Sourcesbook*, Greenwood Press, pp. 17–30.
- Malagoli G. (1922), *Esercizi di lingua e stilistica italiana. Con richiami delle norme più importanti, per uso degli alunni delle Scuole Medie e Normali*, Sandron, Milano.
- Marazzini C. (2009), *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattito sull’italiano*, Carocci, Roma.
- Matricciani E. (2003), *Fondamenti di comunicazione tecnico-scientifica*, Apogeo, Milano.
- Matricciani E. (2007), *La scrittura tecnico-scientifica*, CEA, Milano.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Nencioni G. (1983), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna.
- Nesi A., De Martino D. (2012) (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Panzini A. (1929), *La parola e la vita. Avviamento all’arte dello scrivere e all’analisi estetica*. Testo di A. P., accademico d’Italia, rinnovato conforme i nuovi programmi da A. Vicinelli, Milano, Mondadori (nuova edizione; prima edizione 1912).
- Pietragalla D. (2005), *L’italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Prada M. (2004), *Laboratorio di Scrittura. Documenti, esercizi, test di autovalutazione per i laboratori di scrittura italiana dell’Università degli Studi di Milano*, Led, Milano.
- Renzi L. (2001), “Grammatiche antiche e recenti”, in *Lingua e stile*, XXXVI, 2, agosto 2001, pp. 359-366.

- Roedel R. (1940), *Lingua ed elocuzione. Esercizi di stilistica italiana*, Libreria Fehr Editori, San Gallo.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013). *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano*. Laterza, Bari-Roma.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari.
- Snow C. P. (1964), *Le due culture*, Feltrinelli, Milano (edizione originale *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, 1959).
- Sposetti P. (2017), *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*, Nuova Cultura, Roma.
- Sposetti P., Szpunar G., Fioretti S. (2020), "Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso educativo universitario", in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Atti del Convegno internazionale SIRD, SIREM, SIPES, SIEMeS, Roma, 26-27.09.2019, I tomo, Pensa MultiMedia, pp. 53-62.
- Sposetti P. et al. (2020), "Didattica e educazione linguistica all'università. Una indagine sull'offerta formativa degli atenei statali italiani", in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Atti del Convegno internazionale SIRD, SIREM, SIPES, SIEMeS, Roma, 26-27.09.2019, I tomo, Pensa MultiMedia, pp. 63-72.
- Starke-Meyerring D., Paré A., Artemeva N., Horne M., Larissa Yousoubova (2011) (a cura di), *Writing in Knowledge Societies*, Pralor Press, Anderson South Carolina.
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Sutton M., Chandler S. (2018), *The Writing Studio Sampler: Stories About Change*, University Press of Colorado, Lousville.
- Trincherò R. (2016), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Viale M. (2018a) (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Viale M. (2018b) (a cura di), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti*, Bononia University Press, Bologna.
- Warschauer M. (2010), "Invited commentary: New tools for teaching writing", in *Language Learning & Technology*, 14(1), pp. 3-8.
- Wiggins G., McTighe J. (2004), *Fare progettazione – la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.