

CORREGGERE E NON CORREGGERE. PRATICHE DIDATTICHE DICHIARATE DAI DOCENTI DI SCUOLA PRIMARIA

Veronica Ujcich¹

1. INTRODUZIONE

1.1. *Correggere ed essere corretti*

Il tema della correzione del testo, pur costituendo uno dei momenti centrali dell'educazione alla scrittura, risulta ancora poco approfondito nel campo della ricerca² e delle proposte di didattica in ambito italiano.

Il concetto di correzione, se osservato più da vicino, si rivela dai confini incerti e sfumati. La prima accezione del lemma presenta una connotazione “morale” del sostantivo (l'azione e il modo di migliorare moralmente), alla quale segue il significato più comune di «l'atto di correggere uno scritto o uno stampato indicando le parti errate o inesatte oppure sostituendo le lettere, le parole, le frasi, i numeri, i segni in cui vi siano errori materiali o che per altra ragione si vogliono cambiare, con altre lettere, parole, ecc.» (Treccani vocabolario online³). L'effetto di questa contiguità tra le due accezioni è da una parte la difficoltà nell'accettare le correzioni senza sentirsi giudicati, dall'altra la difficoltà di correggere senza ferire. Alla correzione è strettamente collegato il concetto di errore, troppo spesso associato, almeno in passato, a una *colpa*, pericolosamente estesa al di fuori del contesto linguistico, fino a investire la persona e le sue caratteristiche⁴.

Dalla parte di chi corregge, la contiguità tra le accezioni può essere la causa di un possibile blocco: pur non volendo sottrarsi al dovere di guidare l'alunno verso una lingua

¹ Nel presente articolo sono riportati alcuni risultati della ricerca “La correzione del testo scritto: uno studio dalla parte del docente di scuola primaria” in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, tutor prof.ssa Cristiana De Santis.

² In Italia sono riferimenti fondamentali Colombo (2011) e Serianni, Benedetti (2009), che sono però dedicati alle questioni riscontrate principalmente in testi prodotti nelle scuole secondarie; per una bibliografia su questo segmento di scuola rimandiamo ai due volumi citati. È importante ricordare ancora il lavoro di Benincà, Ferraboschi, Gaspari, Vanelli (1974) che chiama in causa il confine tra gli usi standard e gli usi scolastici attraverso l'analisi delle correzioni di quattro insegnanti di scuola media. Per trovare coinvolti anche i docenti di scuola primaria, si può far riferimento all'indagine tramite questionario del Gisel Veneto (1991) che, come vedremo oltre, è stata alla base della ricerca che verrà presentata in seguito, e del Gisel Emilia Romagna (2010), che contiene anche i riferimenti agli studi precedenti dagli anni '60 agli anni '80 e i cui risultati sono ripresi in Colombo (2011). Indicazioni esplicite su come correggere i testi si trovano in Serafini (1985), Della Casa (1994), Andorno, Boario (2021), Serianni, Benedetti (2009), D'Aguzzo (2019), ma sono rivolte a chi si occupa della scrittura dei ragazzi delle scuole secondarie. Per quanto riguarda gli studenti di italiano L2, si veda Cattana, Nesci (2004), nel quale si trovano fondamentali riflessioni sull'errore e una classificazione dei metodi di correzione nello scritto. Per la scuola primaria si possono vedere le proposte per rendere gioiose la revisione e la correzione in Cignetti, Demartini, Fornara (2016) e Fornara (2009) e per la revisione tra pari in Pallotti, Borghetti, Rosi, (2021) e Ferrari, Grassi (2022).

³ <https://www.treccani.it/vocabolario/correzione>.

⁴ Negli anni '60 ad esempio Dal Piaz (1964: 37) scriveva che «da causa dell'errore ortografico è principalmente di natura spirituale». L'errore in questo caso è collegato all'idea dell'esistenza di una norma stabile e univoca della quale il docente ritiene di doversi fare garante.

più corretta, l'insegnante non vuole rendersi colpevole di un gesto che potrebbe risultare addirittura violento. Si vedano le dure parole di Elisabeth Bing (2021: 83-84):

La correzione si impone come tortura. Il respiro che manca non è offerto, è tolto, si soffia la pedina, la si ruba, si commette uno stupro. Per farvi dire quel che si vuol farvi dire, la panoplia è pronta. C'è solo da mettere in opera la macchina: eseguire (essa dà esecuzione puntualmente)⁵. Le formule bell'e pronte sono altrettanti bisturi igienici che allontanano il testo dall'odor di latrina del pedagogo pulitino. Mal detto, scorretto, linguaggio parlato, familiare, ripetizione, ridondanza, pleonasma, pesante, ortografia, consecutio temporum... Che lettura attraente per un bambino! Dietro il baluardo del margine, il correttore è al riparo, tutto attillato nella virtù della grammatica, questo servilismo normativo.

D'altro canto, gli scrittori professionisti fanno presente, con il loro esempio, quanto sia necessario modificare il testo perché questo possa migliorare e diventare sempre più efficace⁶, e anche quanto sia necessario sottoporlo in visione ad altri, con i quali mettersi in dialogo per poter comprendere i miglioramenti da mettere in pratica.

Le correzioni altrui possono addirittura diventare il momento di svolta di una carriera da scrittore, come raccontato da King (2017: 45-46), allora adolescente irrequieto alla prima esperienza da cronista sportivo che, non avendo imparato un granché da lezioni di lettere, corsi di narrativa e poesia, ebbe la fortuna di essere finalmente corretto:

in una decina di minuti John Gould⁷ mi insegnò di meglio e di più. Mi piacerebbe avere ancora l'articolo in questione per incorniciarlo completo di correzioni, ma lo ricordo piuttosto bene, comprese le puntuali revisioni in inchiostro nero. [...] Quando terminò di rivedere il mio pezzo [...], mi fissò notando una strana espressione sul mio volto. Magari la scambiò per terrore, ma si sbagliava. Era un'autentica rivelazione divina. Perché i professori di lettere non mi avevano mai insegnato nulla di simile? [...] «Ho soltanto eliminato quello che stonava», continuò Gould. «Il resto non è male».

1.2. *La correzione e la questione dell'errore*

Come anticipato sopra, la correzione appare strettamente legata al concetto di errore. Sul tema dell'errore la bibliografia è ampia⁸, per gli scopi del presente testo ci limiteremo a considerare gli aspetti fondamentali della questione dell'errore legata alla correzione in ambito scolastico.

⁵ È interessante notare l'osservazione di Bing sul fatto che quando un docente attiva un atteggiamento correttorio questo pare lavorare per conto proprio, come una macchina. A tal proposito si possono ricordare le critiche di Moneglia (1982: 268) al "didatta non cooperativo" e il concetto di "norma sommersa" di Serianni (2007).

⁶ Si veda la proposta didattica sulle varianti d'autore in Altichieri, Deon (1991).

⁷ Come spiega lo stesso King (2017: 44), John Gould era semplicemente il direttore del settimanale di Lisbon Falls «(non il famoso umorista del New England né l'autore del romanzo *The greenleaf Fires*, ma forse imparentato con entrambe)».

⁸ Ci limitiamo qui a indicare il volume a cura di Grandi (2015), nel quale si trovano interventi di diversi autori che rispecchiano diverse prospettive sul tema dell'errore; per quanto riguarda l'errore in contesto di apprendimento sono importanti i contributi di Cattana, Nesci (2004), Solarino (2009), Andorno, Boario (2021).

Una definizione ampia di errore, utile in questo contesto, può essere quella di Trifone (2007: 193)

Gli errori linguistici sono trasgressioni della norma codificata di una società di parlanti, violazioni di un sistema di valori condivisi nel quale un popolo tende a riconoscere uno dei simboli della propria identità collettiva. Ma gli errori svolgono anche un ruolo decisivo nel processo di cambiamento di una lingua: quella che oggi ci appare come un'infrazione alla norma può riflettere tendenze innovative destinate ad affermarsi in una fase posteriore dell'evoluzione linguistica⁹.

L'errore viene quindi legato al concetto di norma, la quale però non è stabilita a priori ma legata a una determinata società; il concetto di errore viene inoltre legato allo scorrere del tempo: ciò che prima è stato indicato come errore può diventare successivamente uso comune¹⁰. In relazione all'ambito scolastico ci si può chiedere, quindi, quale concetto di norma e di errore abbiano i docenti¹¹, una questione che è stata affrontata dalla ricerca attraverso alcune indagini sull'accettabilità o meno di alcuni tratti dell'italiano contemporaneo¹², o l'analisi di correzioni dei docenti (vd. Nota 2).

Per quanto riguarda la correzione dei testi scolastici, è possibile individuare diversi approcci all'errore sintetizzabili in tre ampie categorie: un approccio *normativo-formale*, secondo il quale si trova un errore quando viene infranta una regola linguistica; un approccio *comunicativo*, secondo il quale «è errore *tutto e solo* quello che impedisce la comunicazione o la rende più difficile» (De Mauro, 1971: 25)¹³; infine un approccio, secondo il quale l'errore è parte integrante del processo di apprendimento¹⁴, che qui chiameremo *evolutivo*.

L'approccio normativo-formale pone in primo piano gli aspetti linguistici del testo, giungendo a una catalogazione degli errori secondo le tradizionali categorie di ortografia, morfologia, sintassi, lessico, aggiungendo in alcuni casi anche la dimensione della testualità. Nell'approccio comunicativo, invece, si cercano di comprendere gli ostacoli alla comprensione del testo e le loro cause, oppure il motivo per cui il testo non esprime i contenuti che lo scrivente avrebbe voluto esprimere. Nell'approccio evolutivo l'errore

⁹ In letteratura sono presenti molte altre definizioni di errore, tra le quali vi sono quelle che considerano l'impossibilità dell'errore per un parlante nativo: «in realtà il concetto di errore presuppone un parlante che parli una lingua non sua: nella propria lingua il parlante non può, per definizione, fare errori» (Cardona, 1988); oppure come una forma che deriva da un'altra regola: «... l'errore è una forma generata da un'altra regola, una regola diversa rispetto a quella in base alla quale esso viene identificato come errore» (Berruto, 2015: 49).

¹⁰ «Errori? Così si chiamano le innovazioni prima di imporsi» (Beccaria, 2010: 39).

¹¹ In Sgroi e Gisel Catania (2006) un'indagine sulle competenze metalinguistiche dei docenti.

¹² Si veda ad esempio Palermo (2010). La ricerca presentata qui di seguito ha saggiato alcuni fenomeni di italiano contemporaneo attraverso la richiesta di correzione a 16 frasi. Dall'analisi dei dati (Ujcich, 2022a) si sono potuti sostanzialmente confermare i risultati di altre ricerche e di studi teorici, per cui, ad esempio, tra i diversi casi di estensione dell'uso di *gli* (per femminile plurale, per maschile plurale e per maschile singolare) il più accettabile è risultato l'uso al posto di *loro* e il meno accettabile l'uso al posto di *le*; un risultato analogo si è avuto per due diversi casi di *che* polivalente (con valore temporale e con valore di pronomine relativo indeclinato) per cui è risultato più accettabile il *che* con valore temporale.

¹³ Si veda anche Sgroi e Gisel Catania (2006: 179) «Riconosciamo dunque la nozione di 'errore linguistico' in quanto 'errore comunicativo'. Gli altri 'errori' si configurano come usi 'sub-standard [...]».

¹⁴ In Cattana, Nesci (2004), vengono individuati quattro criteri per il concetto di errore, parzialmente simili a quelli che abbiamo proposto: la correttezza (nel nostro caso, approccio normativo-formale), l'appropriatezza (vd. oltre la correzione di non errori), la comprensibilità (concetto comunicativo), la soggettività (quello che secondo l'insegnante è errore, implicata nelle considerazioni che vedremo in seguito a proposito dell'italiano scolastico).

viene considerato una tappa fondamentale del percorso di apprendimento¹⁵, indicatore del livello al quale si trova l'apprendente. A questa idea di errore è legato il concetto di interlingua (Corder, 1983; Selinker, 1984; Pallotti, 2021)¹⁶, nato negli studi sull'acquisizione di una lingua seconda e successivamente applicato anche alla lingua materna¹⁷.

Occorre però ricordare che non tutto ciò che è possibile oggetto di correzione appartiene alla categoria di errore come violazione di una regola¹⁸ in quanto «il nostro comportamento linguistico non consiste solo nel seguire delle regole, ma – in larga parte – nello scegliere, all'interno dei repertori che la lingua ci offre, i mezzi di espressione che ci sembrano più adatti ai nostri scopi comunicativi» (Prandi, De Santis, 2011: XIX). Le correzioni dei docenti possono quindi riguardare anche opzioni possibili per il sistema dell'italiano, a volte interpretate anziché come usi corretti, ma forse non adeguati al contesto, veri e propri errori linguistici.

Ancora nel campo delle correzioni che riguardano non errori, rientra il discorso sull'italiano scolastico o scolastichese¹⁹, per cui da molto tempo (da sempre?) sembrano vigere all'interno delle mura scolastiche alcune specifiche convenzioni e usi che assurgono allo status di regole, non giustificate dagli studi grammaticali, ma riscontrabili nelle correzioni dei docenti e, di conseguenza, anche come forme indotte nello scritto degli alunni. Si tratta, ad esempio, del divieto di usare *e* e *ma* a inizio frase, dell'avversione per ogni forma di ripetizione e la conseguente mania per la *variatio*, dell'innalzamento anche immotivato e decontestualizzato del lessico (*recarsi* a una gita), della censura di altri tempi verbali (passato prossimo o presente narrativo) a vantaggio di un utilizzo esteso del passato remoto.

In questo testo, tuttavia, non ci occuperemo di *che cosa* correggono i docenti²⁰, alcune riflessioni su questo tema sono riportate in altri due saggi, uno dedicato alle correzioni a livello di frase (Ujcich, 2022a) e uno alle correzioni a livello di periodo complesso (Ujcich, 2022b), ci concentreremo invece su alcuni aspetti più generali legati alla didattica: il concetto di correzione e le pratiche didattiche dichiarate dai docenti.

¹⁵ Ad esempio in Corder (1983: 420) gli errori sono «una parte inevitabile, anzi necessaria, del processo di apprendimento: studiandoli l'insegnante può riuscire a penetrare, in qualsiasi momento, nello stato di conoscenza dell'allievo ed anche nelle strategie di apprendimento che sta usando».

¹⁶ Per i limiti dell'applicabilità del concetto di interlingua alla L1 si veda Solarino (2009).

¹⁷ La ricerca qui presentata ha indagato anche il concetto di errore da parte dei docenti, per cui sono state raccolte 200 definizioni di errore da parte di docenti di scuola primaria che verranno analizzate in altra sede. Può essere interessante anticipare in questo contesto che nelle definizioni sono state riscontrati tutti gli approcci all'errore sopra ricordati, con una prevalenza delle definizioni miste, cioè quelle nelle quali sono stati mescolati più concetti, e con un'ampia presenza del concetto normativo.

¹⁸ Della Casa (1994: 502, 503) scrive che oltre agli errori si possono trovare nei testi delle “infelicità”, che possono avere carattere locale o generale e riguardare la scelta errata di registro, l'organizzazione testuale, la presenza di affermazioni non giustificate o lacune nel contenuto. Le “infelicità” di Della Casa non sembrano quindi riguardare il livello linguistico quanto piuttosto quello testuale.

¹⁹ I riferimenti essenziali per la questione dell'italiano scolastico sono Benincà, Ferraboschi, Gaspari, Vanelli (1974); De Blasi (1993), Cortelazzo (2000), Revelli (2013).

²⁰ Occorre sottolineare il fatto che rilevare che cosa correggono i docenti non equivale a trovare che cosa i docenti considerino errore; come si può osservare da alcune correzioni sui testi, in alcuni casi i docenti esplicitano che stanno suggerendo forme “migliori”, utilizzando espressioni attenuative come “sarebbe meglio scrivere...” e simili che, implicitamente, non segnalano la forma corretta come un vero e proprio errore quanto piuttosto come una scelta non adeguata.

1.3. *Correggere i bambini. Periferie del concetto di correzione*

La correzione da parte di un'altra persona può anche essere vista come un supporto nella fase di revisione²¹ del testo scritto. Per i bambini, infatti, si tratta di una fase complessa del processo di scrittura²², non solo a causa della difficoltà di uscire dall'egocentrismo per mettersi nei panni del lettore, ma anche perché la gestione di tutti gli elementi connessi con la revisione di un testo (grafici, linguistici, contenutistici, strutturali e organizzativi) richiede un eccessivo carico cognitivo²³. Poiché il bambino va accompagnato ad apprendere come revisionare efficacemente il proprio testo, spesso si attivano in classe pratiche di correzione, orali o scritte, *durante la stesura* o al termine di una prima versione del testo.

Vista come affiancamento alla fase di revisione, la correzione viene a far parte dell'ambito più ampio delle azioni di feedback, che possono riguardare tutti i momenti della scrittura. Il concetto di feedback, come sottolineato in Calvani, Trincherò (2019: 78) «non va confuso con la tradizionale correzione, che comunemente è ammantata di implicazioni negative, e nemmeno con quello di incoraggiamento e rinforzo positivo». Il feedback è quindi un concetto più neutro e riguarda diverse direzioni, dal docente all'alunno ma anche dall'alunno al docente²⁴. Una delle caratteristiche fondamentali del feedback è la sua immediatezza rispetto all'evento; esso, inoltre, confronta una determinata realizzazione rispetto a un obiettivo previsto e condiviso e indica un'azione da mettere in atto per raggiungere il suo conseguimento (ivi: 79)²⁵. Il concetto di feedback chiama in causa anche la valutazione formativa come «l'insieme delle valutazioni intermedie con valore orientativo che l'educatore fornisce all'allievo in itinere con lo scopo di avvicinarlo all'obiettivo finale» (ivi: 80).

Come il confine tra correzione, revisione e feedback è difficile da stabilire, anche quello tra correzione e valutazione è nuovamente labile e incerto, tanto che spesso i due termini appaiono usati in maniera intercambiabile, in particolare nel concetto di valutazione formativa. Eppure esistono, nella pratica didattica, testi che vengono valutati ma non fisicamente corretti, come i testi d'esame, e testi che vengono corretti, ad esempio oralmente, ma non ricevono una valutazione esplicita, come possono essere in alcuni casi i testi scritti a casa e successivamente condivisi in classe. Per quanto riguarda il problema dell'identificazione di un confine tra correzione e valutazione risulta interessante la prospettiva di Della Casa (1994: 496, 497) che considera la correzione come una delle componenti della valutazione. Le sotto-operazioni della correzione, in questo approccio, sono la rilevazione dell'errore o inadeguatezza, la localizzazione (il segno sul foglio), la classificazione (specificazione della natura dell'errore), la sostituzione con la forma corretta. La seconda componente della valutazione è, per Della Casa, il commento, a margine del testo o alla sua conclusione. La valutazione vera e propria consisterebbe in un passaggio successivo, nel «porre a confronto i dati rilevati con qualche standard o modello ricavandone un giudizio» (ivi: 497) seguita da un possibile suggerimento su come

²¹ Si fa riferimento al modello processuale di scrittura di Hayes e Flower (1980) che prevede le tre fasi: pianificazione, stesura, revisione, sulle quali agisce il controllo. In Bereiter, Scardamalia (1995: 287) viene analizzata la fase di revisione attraverso il processo CDO (confronta, diagnostica, opera). Nel volume Mandelli, Rovida (1997) vengono riportati i risultati di una ricerca del Gisel Lombardia dedicata alla revisione del testo scritto nella scuola elementare e nella scuola media.

²² Bereiter, Scardamalia (1995: 288) ricordano che «I bambini, in particolare, fanno scarsissime revisioni, e ciò che fanno normalmente consiste in modifiche secondarie per conformarsi all'uso convenzionale [...]».

²³ Sulla questione del rischio dell'eccessivo carico cognitivo come problema per l'apprendimento si veda Calvani, Trincherò (2019: 66 e segg.).

²⁴ «Un feedback è, nella forma tipica, un'informazione di ritorno che una macchina fornisce a un utente, permettendogli di conseguenza di regolare il suo comportamento» (Calvani, Trincherò, 2019: 78).

²⁵ Per approfondimento si veda Hattie (2019: 197-228).

migliorare il testo. Tuttavia, Della Casa non sembra considerare la correzione come una pratica possibile a sé non implicata nel processo di valutazione e la associa al feedback²⁶.

Appare quindi problematico stabilire i confini tra la correzione e le sue periferie, che si possono trovare nella fase di revisione del testo (autonoma, guidata, collettiva o tra pari), nel feedback (orale o scritto, dei pari o del docente) e nella valutazione intesa, in senso ampio, come l'operazione condotta da chi scrive o da chi legge con lo scopo di comunicare all'alunno come migliorare aspetti poco funzionali o scorretti.

Può allora essere illuminante, piuttosto, ragionare tenendo presente un concetto più ampio di correzione come "risposta alla scrittura", come suggerito da Cisotto (2006: 261) che, riferendosi a Freedman (1987), scrive: «L'autrice dà un'interpretazione ampia del concetto di 'risposta alla scrittura' e la definisce come un approccio *dialogico* al testo che include *ogni reazione alla scrittura*, formale e informale, orale e scritta, da parte dell'insegnante o dei pari di cui gli studenti si servono per sviluppare la conoscenza dei processi del comporre» [corsivo mio].

1.4. Problemi nella ricerca sulla correzione

È secondo quest'ottica di "risposta alla scrittura", che è stata condotta la ricerca sulla correzione che qui presenteremo, con lo scopo di provare a gettare una luce su alcune zone d'ombra della letteratura sul tema della correzione del testo scritto.

Un primo elemento problematico degli studi sulla correzione in ambito italiano è che, in molti casi, riguardano un numero ampio di testi scritti dagli alunni ma numeri esigui di docenti correttori²⁷. È ancora vero quanto scritto da Colombo (2011: 111): «non è dato di sapere che cosa farebbe un certo numero di insegnanti sullo stesso testo». Alcune risposte alla domanda posta da Colombo sono rintracciabili nello studio del Giscel Emilia Romagna (2010), condotto su alcuni testi autentici distribuiti ai docenti con richiesta di correzione. Ma ricerche di questo tipo, con un ampio numero di docenti chiamati ad esprimersi sugli stessi fenomeni, sono piuttosto rare.

Un secondo elemento problematico è l'atteggiamento con il quale alcuni studiosi hanno guardato alle correzioni dei docenti sui testi: a volte la descrizione delle correzioni riscontrate è risultata di tipo valutativo e ha elogiato i docenti che intervengono in maniera ampia sul testo apponendo lunghe spiegazioni e commenti e, viceversa, giudicato incompetente o pigro il docente che interviene poco sul testo²⁸.

La valutazione della correzione come di un prodotto analizzabile solo osservando la traccia scritta sul foglio rischia di perdere di vista il lungo processo²⁹, legato al contesto, che lo ha preceduto, in particolare quando si tratti di testi raccolti a posteriori. Le zone che il metodo di studi principalmente applicato alla correzione lascia in ombra potrebbero invece spiegare proprio le "lacune" di intervento sul testo: quanto della correzione in

²⁶ Della Casa (1994: 499, 500) nel paragrafo sulla valutazione formativa, scrive che «la correzione [...] è produttiva soprattutto se costituisce un feedback costruttivo che incanala i processi di revisione, per cui l'insegnante dovrebbe chiedersi che cosa gli studenti possono trovare utile nelle correzioni, che cosa ne faranno, quali strategie è opportuno usare per ottenere il miglior risultato».

²⁷ Benincà *et alii* (1974) commentano i testi di 4 docenti di diverse aree geografiche; Cortelazzo (2000) commenta i testi di due docenti di area trentina; Simone (1988: 101-103) riporta delle considerazioni interessanti a partire dalle correzioni apposte a un testo di sua figlia. Serianni, Benedetti (2009) analizzano le correzioni a un ampio numero di testi ma solo di scuole secondarie.

²⁸ Si veda ad esempio il paragrafo "Attenzione e negligenza" in Serianni, Benedetti (2009).

²⁹ Come intuito anche da Doquet, Pilorgé (2020), la correzione diventa un discorso di "reazione e risposta" a quello dell'allievo. Il feedback viene ad assumere un vero e proprio ruolo centrale in alcune proposte pedagogiche, come ad esempio nel *visible learning* (Hattie, 2016), oltre che, come già visto, in Calvani, Trincherò (2019: 77-82).

contesto scolastico passa attraverso forme di comunicazione orale, sia durante la stesura sia alla riconsegna dei testi corretti? Quanto può far parte di una consapevole didattica della scrittura la necessità di non correggere l'errore ma solo segnalarlo perché si ritiene più efficace stimolare l'alunno alla ricerca della soluzione e delle cause dell'errore?³⁰

Estrapolando il testo corretto dal suo contesto si rischia quindi di trarre delle conclusioni affrettate e di proporre come modelli le correzioni che appaiono più chiare e leggibili *al ricercatore* (spesso non partecipa al contesto) senza alcuna garanzia che rispondano nel modo migliore agli obiettivi didattici.

Infine è mancato, il più delle volte, il coinvolgimento attivo dei protagonisti della correzione. Perché se è vero, come lamentava De Mauro (Giscl Emilia Romagna, 2010: 200), che nessuno ha mai detto agli insegnanti come correggere, è altrettanto vero che nessuno ha mai chiesto agli insegnanti che cosa ne pensano della correzione e del concetto di errore, quali difficoltà trovano e quali sarebbero i loro bisogni formativi. L'unico riferimento in ambito italiano in questa direzione pare essere lo studio tramite questionario del Giscl Veneto (1991: 219), che aveva lo scopo di comprendere «qual è l'idea che essi [i docenti di scuola elementare] hanno di questo particolarissimo aspetto del loro delicato 'mestiere', qual è la 'filosofia' cui si ispirano, e conseguentemente di quale strumento didattico dicono di servirsi»³¹.

2. LA RICERCA, IL CAMPIONE E I SUOI LIMITI

La ricerca della quale verranno qui riportati alcuni risultati è stata condotta con lo scopo di indagare, a livello nazionale e su un ampio numero di docenti esclusivamente di scuola primaria, le pratiche didattiche di correzione. In una prima fase è stato predisposto un questionario da compilare online comprendente 48 domande sia a scelta multipla che aperte. Nella prima pagina del questionario è riportata l'indicazione ai docenti di riferirsi ad alunni di classi IV e V nel rispondere alle domande sulla correzione, in quanto si è voluto ragionare sulla correzione a livello di testo completo. Il questionario ha raccolto dati sulle pratiche dichiarate dai docenti riguardo l'intero processo di correzione, esplicitando anche eventuali casi, cause, contesti, nei quali è possibile scegliere di non correggere. Sempre nello stesso questionario si è voluto indagare anche il concetto di errore dei docenti³² e raccogliere dati sulle correzioni effettive a 16 frasi autentiche (Ujcich, 2022a) e a due periodi complessi (Ujcich, 2022b).

In totale sono stati compilati 200 questionari da parte di docenti in servizio in diverse regioni d'Italia. Un ruolo fondamentale nella diffusione del questionario online è stato svolto dal Giscl Nazionale, dal Giscl Veneto e dall'Iprase di Trento, che hanno condiviso il questionario via mail o nei gruppi social. In particolare, il gruppo che ha aderito al questionario attraverso la mediazione dell'ente di formazione e ricerca trentino rappresenta il 22,5% del totale. La modalità di diffusione del questionario ha implicato di

³⁰ La validità delle strategie di autocorrezione è stata segnalata in maniera molto forte già in Dal Piaz (1964), ma anche nelle recenti strategie per il recupero ortografico (Biancardi, 2018). L'importanza dell'interazione orale è già stata notata nelle risposte dei questionari rivolti ai docenti in Giscl Veneto (1991), come vedremo oltre, e sottolineata nelle indicazioni didattiche dei lavori di Fornara (2009, 2018), Cignetti, Demartini, Fornara (2016) e di Pallotti, Borghetti, Rosi (2021), nella sua variante di correzione tra pari.

³¹ Sulla base di questi obiettivi il gruppo Giscl Veneto ha quindi predisposto un questionario distribuito in diverse città del Veneto per il quale sono state raccolte 159 risposte. Anche in questo caso, come vedremo per il campione del presente studio, hanno risposto docenti esperti, con in media 15 anni di docenza alle spalle.

³² I risultati dell'analisi delle risposte sul concetto di errore sono stati riportati al IV Convegno nazionale ASLI scuola, Università degli Studi di Cagliari, Facoltà di Studi Umanistici, 10-11-12 novembre 2022.

per sé vantaggi e svantaggi. Da un lato è stato possibile raggiungere docenti in servizio in diverse parti d'Italia, dall'altro lato si tratta di una tipologia di docenti auto-selezionati secondo alcune caratteristiche comuni: una buona competenza tecnologica e una familiarità con i gruppi social (*Facebook*³³ in particolare). Si tratta di docenti che hanno in comune un certo desiderio di approfondimento e formazione, testimoniato dall'adesione ad associazioni di docenti o a gruppi informali di scambio di pratiche didattiche. Non si tratta quindi di un campione che possa dirsi statisticamente rappresentativo della totalità dei docenti di scuola primaria in Italia, al di là del numero di risposte raccolte. I risultati di seguito esposti saranno quindi da intendersi sempre in relazione alle caratteristiche di questo specifico campione di docenti, che potremmo definire sotto diversi punti di vista esperti e motivati, e che, supponiamo, rappresentino solo una specifica sotto-categoria, tra altre, nel totale dei docenti attualmente in servizio.

I dati raccolti per la descrizione del campione confermano l'ipotesi della presenza di docenti esperti: più di metà dei docenti (56,5%) insegna da più di venti anni e quasi metà del campione si situa nella fascia 45-54 anni (41%), seguita dalla fascia più alta 55-64 anni (31,5%). I titoli culturali affermano che si tratta di docenti preparati: più di metà del campione possiede la laurea (58%, che comprende anche alcuni casi in cui sono possedute due lauree), un ristretto numero possiede anche il titolo del dottorato di ricerca (2%); il 71% conosce almeno una lingua straniera e il 21% due lingue straniere.

La distribuzione geografica dei luoghi di nascita e di servizio è sbilanciata verso l'area del Nord: per quanto riguarda il luogo di nascita è al Nord per il 65%, al centro per il 10%, al Sud e isole per il 21,5%, all'estero (Svizzera) per il 3,5%; la sede di servizio è al Nord per il 63% dei docenti del campione, al centro per 14%, al Sud e isole per il 12%³⁴. Due terzi del campione lavora in una classe singola insegnando più materie (73,5%) e il 63,5% lavora con alunni con certificato per Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

Per definire ulteriormente il contesto lavorativo, è stata chiesta ai docenti la propria percezione in merito al livello di competenza linguistica degli alunni con lingua materna diversa dall'italiano presenti in classe. I risultati hanno evidenziato una notevole differenza in merito alla presenza di alunni con italiano L2, per cui è presente nel campione un ampio numero di docenti che non hanno in classe nessun alunno con livello base di L2 e nessuno o pochi per i livelli successivi, ma sono anche presenti alcuni docenti che lavorano in classi composte quasi interamente da alunni con italiano L2 a vari livelli³⁵.

3. PRATICHE DIDATTICHE DICHIARATE

I docenti del campione dichiarano di far svolgere in classe in media 3 testi scritti al mese, tuttavia gli estremi della scala risultano ampiamente rappresentati (28 docenti fanno scrivere un solo testo al mese e 22 docenti fanno scrivere 6 testi al mese), evidenziando una disomogeneità nelle pratiche di didattica della scrittura, ipotizzabile anche per le metodologie.

L'attività di correzione si conferma un impegno "mangiatempo" ("chronophage", Doquet, Pilorgé, 2020), viene infatti dedicato in media abbastanza tempo alla correzione

³³ Sulla possibilità che i gruppi social di docenti possano costituire un'efficace forma di interazione e auto-aggiornamento si veda Ceretti, Ravanelli (2017).

³⁴ Due docenti (0,5%) hanno dichiarato di prestare servizio in Svizzera nel Canton Ticino.

³⁵ Per quanto riguarda il livello base di competenza in italiano L2, metà del campione ha dichiarato di non avere alunni in classe con queste caratteristiche (52%), un restante 40% ha dichiarato di avere solo 2 alunni per classe; per il livello di competenza media, il 37,5% dichiara fino a due alunni, il 24% nessun alunno e il 19% fino a quattro alunni; per il livello di competenza avanzata, quasi metà del campione (45,5%) dichiara di non avere nessun alunno e il 25% fino a due alunni per classe.

dei testi scritti al di fuori del tempo scuola: il 66,5% dei docenti del campione dichiara di dedicare alla correzione 8 ore o più al mese, il 23,5% dichiara di correggere all'incirca un'ora a settimana; è da segnalare il 3,5% dei docenti che dichiara di fornire un feedback continuo durante le diverse fasi della scrittura e, all'opposto, un 2,5% di docenti che dichiara di dedicare alla correzione un'ora o meno al mese.

In una serie di domande a scelta multipla si è chiesto ai docenti di dichiarare quanto si riconoscessero in alcune affermazioni in merito alla correzione, indicando la loro adesione secondo una scala a 4 livelli (per niente, poco, abbastanza, molto). Dalle risposte alle singole affermazioni è possibile ricostruire la tendenza delle pratiche di correzione dichiarate dalla maggioranza dei docenti del campione, come vedremo nel dettaglio di seguito.

Le risposte dei docenti alle domande del questionario vengono qui raggruppate secondo un'ottica di lettura orientata ai problemi di didattica della scrittura: quali sono i dubbi e le questioni di fronte alle quali si trova un docente nel momento in cui “fornisce una risposta” a un testo scritto?

3.1. *Quale versione del testo correggere?*

Come evidenziato anche dai risultati dello studio Gisel Veneto (1991: 229), la pratica della stesura della brutta copia prima della versione definitiva non è scontata a livello di scuola primaria, specialmente nei primi anni. Questo è dovuto non solo al fattore tempo a disposizione, ma anche al fatto che l'impegno manuale della scrittura è ancora molto oneroso per i bambini e i tempi di attenzione sono ancora brevi, per cui spesso alcuni docenti preferiscono suggerire di revisionare direttamente il testo della prima versione, incentivando ad esempio l'uso delle penne cancellabili o accettando come versione finale anche testi non “puliti”, con tagli e riscritture. In ambito francese, possiamo osservare questa pratica di lavoro in più fasi sullo stesso testo nei testi raccolti per il *corpus* EcriScol³⁶, nei quali sono indicate con colori diversi le revisioni dello stesso alunno in fase di rilettura (colore verde) e le correzioni del docente (colore rosso). All'opposto, si trovano alcune pratiche didattiche, come ad esempio quelle proposte dalla metodologia *Writing and Reading Workshop* (WRW), che ha origini americane ma sta ora diffondendosi informalmente con un certo successo anche in Italia, nelle quali si prevedono più fasi di lavorazione di uno stesso testo: dagli appunti su un taccuino (per il quale non è detto che siano previste delle vere e proprie correzioni da parte del docente), alla stesura delle bozze, fino alla versione finale che, in questo caso, viene chiamata “pubblicazione”³⁷. Come emerso dalle risposte ad alcuni quesiti del questionario, fanno parte del campione alcuni docenti che lavorano secondo questa metodologia.

Venendo ai risultati della presente indagine, vediamo che poco più della metà dei docenti (55,5%) dichiara di correggere le diverse versioni del testo, il 28,5% corregge solo la versione finale mentre il 2% solo la brutta copia. Il restante 14%, che ricade nella categoria “altro”, dichiara altre pratiche di correzione, tra le quali quella sopra descritta per il WRW. Diversamente da quanto emerso nello studio Gisel Veneto (1991: 229), nel quale i docenti dichiaravano principalmente di far produrre i testi direttamente in bella copia, i docenti di questo campione appaiono quindi più propensi a considerare le diverse tappe della scrittura.

³⁶ Il *corpus* si trova online all'indirizzo <http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp>.

³⁷ Oltre a Poletti Riz (2017) si vedano la bibliografia in continuo aggiornamento e i materiali sul sito <https://www.italianwritingteachers.it/>.

3.2. *Bisogna correggere sempre allo stesso modo?*

Un'altra serie di quesiti ha voluto considerare una questione annosa per quanto riguarda la correzione, cioè se debba essere identica in qualsiasi contesto per poter essere il più possibile oggettiva e imparziale o se debba essere adattata ai diversi contesti³⁸. La prima questione che riguarda i limiti della correzione sulla lingua è quella che riguarda i testi prodotti nelle ore di materie diverse dall'italiano. Teniamo presente che si tratta di un quesito che, nella scuola italiana, non riguarda il problema di stabilire dei ruoli tra diversi docenti perché chi insegna italiano è sempre anche docente di altre materie. Questo avviene in particolare nel campione del presente studio, nel quale la maggioranza dei docenti (73,5%) insegna in una sola classe, quindi si occupa di un numero ampio di materie per poter completare le proprie 22 ore di servizio in classe. Il primo problema è quindi indagare quanto lo stesso insegnante di italiano ritenga necessario o meno modificare le proprie pratiche di correzione quando si trovi a correggere ad esempio i testi di storia, geografia o scienze. La questione può avere un peso significativo sull'efficacia delle azioni intraprese per la didattica della scrittura³⁹. Dal punto di vista dei bambini, la correttezza formale richiesta nel compito di italiano o di storia dovrebbe essere la stessa, eppure il docente si trova in imbarazzo di fronte alla decisione su quanto sia lecito intervenire per correggere gli aspetti linguistici nei testi che non appartengono alla materia italiana.

Alla domanda 22 del questionario proposto (Figura 1) è stato chiesto ai docenti: «Quanto si riconosce in queste affermazioni sulla correzione in relazione ai singoli testi?»

Figura 1. *Quesito 22*

22. Quanto si riconosce in queste affermazioni sulla correzione in relazione ai singoli testi? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	per niente	poco	abbastanza	molto
Tutti i testi vanno corretti allo stesso modo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In ogni testo è necessario correggere tutti gli aspetti della correttezza linguistica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I testi di altre materie (ad esempio storia, geografia, scienze...) vanno corretti anche dal punto di vista linguistico come quelli di italiano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I testi degli alunni con certificazione DSA vanno corretti come gli altri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

³⁸ Il problema dell'oggettività si rende evidente quando si tratti di valutazione. Su questo tema concordiamo con quanto scritto da Della Casa (1994: 514): «La valutazione di uno scritto non può essere “oggettiva” nel senso comunemente attribuito a questo termine. Essa deve mirare tuttavia a depurarsi il più possibile dai condizionamenti soggettivi, dall'impressionismo e dalla casualità, chiarificando i criteri mediante i quali viene condotta e comunicando questi ultimi agli alunni [...]. La “oggettività”, più che essere sostanziale, diviene quindi essenzialmente un fatto di esplicitazione, di intersoggettività e di continua ri-verifica».

³⁹ I momenti in cui si chiede ai bambini di scrivere per le altre materie possono avere un ruolo fondamentale quando si tratti di lavorare sulle scritture di sintesi, sul testo informativo, sul testo regolativo e su testi non continui.

I testi degli alunni con italiano come lingua seconda vanno corretti come gli altri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I testi scritti dagli alunni devono essere corretti solo dal docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ogni testo deve essere corretto in modo diverso tenendo conto delle competenze dell'alunno/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' opportuno prevedere momenti di correzione tra pari, a coppie o in piccolo gruppo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

All'affermazione: 22c) «I testi di altre materie (ad esempio storia, geografia, scienze...) vanno corretti anche dal punto di vista linguistico come quelli di italiano?» ha risposto di riconoscersi molto il 33% dei docenti del campione, abbastanza il 44,5%, poco il 17%, per niente il 5,5%. Questi risultati possono essere letti in due modi: se da una parte si evidenzia che più di tre quarti del campione (molto + abbastanza = 77,5%) di fatto prende in considerazione di correggere la lingua nei testi di altre materie, resta un numero considerevole di docenti del campione che non è convinto della necessità di questa pratica. L'incertezza su questo punto potrebbe essere legata a due cause: da una parte alla confusione tra correzione e valutazione, per cui non sarebbe lecito valutare (inteso come assegnare un voto o un giudizio) un testo di un'altra materia in base alla sua correttezza linguistica, ma bisognerebbe attenersi piuttosto alla correttezza del contenuto; dall'altro lato alla necessità di non sommare su uno stesso testo troppe correzioni, per non rischiare di bloccare l'alunno, come emerge dalle risposte a un quesito che vedremo in seguito in merito alle occasioni in cui è possibile scegliere di non correggere.

Altri due quesiti sono legati al concetto della possibile variabilità e dei possibili limiti della correzione. L'affermazione 22a) «Tutti i testi vanno corretti allo stesso modo» ha ottenuto poche adesioni (si riconosce poco il 47%, per niente 37,5%, abbastanza 15%, molto 0,5%), per cui la somma di "poco" e "per niente" raggiunge l'84,5%. Andando più nel dettaglio con la domanda 22b) «In ogni testo è necessario correggere tutti gli aspetti della correttezza linguistica», possiamo vedere che la maggioranza dei docenti del campione è orientata a correggere tutti gli aspetti (si riconosce abbastanza il 35%, molto 29,5%, poco 22,5%, per niente 13%), probabilmente dando per implicito che si tratti di testi di italiano.

Sono piuttosto le affermazioni successive che illustrano perché i docenti del campione in linea di massima considerino che non si debba correggere tutti i testi allo stesso modo: questa necessità appare legata infatti alle caratteristiche dei singoli alunni. Per cui in 22d) all'affermazione «I testi degli alunni con certificazione DSA vanno corretti come gli altri» la risposta è di scarsa adesione (per niente 57%, poco 31,5%, abbastanza 8,5%, molto 3%), così come, con percentuali lievemente inferiori, per quanto riguarda l'affermazione (22e) sui testi di alunni con l'italiano come lingua seconda (per niente 41,5%, poco 40,5%, abbastanza 15%, molto 3%). L'idea della necessaria personalizzazione della correzione a seconda dell'alunno viene confermata dalla buona adesione all'affermazione 22 g) «Ogni testo deve essere corretto in modo diverso tenendo conto delle competenze dell'alunno/a», (abbastanza 54,5%, molto 31,5%, poco 10%, per niente 3,5%).

3.3. Chi corregge?

La tradizione scolastica assegna il gesto correttivo esclusivamente al docente, non solo in quanto persona esperta di lingua ma anche in quanto persona che è tenuta a valutare. La correzione scritta con scopo valutativo fa parte degli obblighi istituzionali del docente e assume così anche un altro ruolo: certifica all'allievo, alla famiglia e all'istituzione che il testo è stato letto e che sono state rilevate le mancanze rispetto a un modello atteso⁴⁰. La pila dei compiti corretti, e il tempo speso a correggerli, sono la prova tangibile, anche per il docente stesso, di aver fatto il proprio dovere; questo è uno dei motivi per cui molti docenti impiegano molto tempo a correggere senza avere alcun riscontro sull'efficacia delle loro correzioni in termini di didattica della scrittura. L'obbligo della valutazione e la sua funzione rassicurante (il docente ha fatto il proprio lavoro) rischiano di far sì che ogni testo scritto venga considerato una *prova* scritta, con grave danno alla didattica della scrittura, che necessita invece di alcuni spazi di allenamento ed esercitazione, come per altre competenze.

Se consideriamo la correzione nel senso ampio citato in apertura del presente articolo, come una "risposta alla scrittura", finalizzata al miglioramento del testo, diventa possibile togliere lo scettro al docente per considerare anche le altre forme possibili di risposta, come la correzione tra pari.

Alcune proposte di didattica della scrittura, come ad esempio nel progetto "Osservare l'interlingua"⁴¹, assegnano un ruolo centrale alla correzione tra pari. La valutazione da parte del docente costituisce in questo caso la parte iniziale del lavoro (osservazione delle competenze prima dell'intervento didattico) e conclusiva (successiva osservazione e valutazione delle competenze al termine dell'intervento didattico)⁴²; durante l'attività didattica vera e propria la correzione viene invece affidata a gruppi di pari⁴³, come illustrato nel Sillabo del progetto (Pallotti, Ferrari, 2019: 23).

Per scoprire se i docenti considerassero tra le loro pratiche anche la correzione tra pari, all'interno del quesito 22 sono state inserite due affermazioni: 22f): «I testi scritti dagli alunni possono essere corretti solo dal docente» e 22h): «È opportuno prevedere momenti di correzione tra pari, a coppie o in piccolo gruppo». Dalle risposte emerge che la correzione tra pari è considerata dai docenti del campione come una delle possibilità, infatti l'adesione all'affermazione 22f) è risultata bassa (per niente 39,5%, poco 36%, abbastanza 18%, molto 6,5%) e quella a 22h) alta (molto 50%, abbastanza 37%, poco 8%, per niente 5%). Nelle risposte alla domanda aperta 24 «Se utilizza altri modi per la correzione scriva qui come è solito/a correggere» vengono sottolineate ulteriormente le pratiche di correzione collettiva (10 risposte), la correzione tra pari e in piccolo gruppo (4 risposte), la lettura ad alta voce alla classe da parte dell'alunno (3 risposte) o del docente (2 risposte); altre risposte hanno segnalato la consulenza individuale del docente con i

⁴⁰ Ringrazio il prof. Christian Surcouf per lo stimolo alla riflessione sull'aspetto istituzionale della correzione.

⁴¹ Il Progetto *Osservare l'interlingua* a cura del Comune di Reggio Emilia e Università di Modena e Reggio Emilia si trova in Pallotti, Borghetti, Rosi (2021) e online sul sito <https://interlingua.comune.re.it/>. In particolare segnaliamo il sillabo con proposte di attività di scrittura e riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di primo grado: https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3493.

⁴² Per l'osservazione e la valutazione delle competenze viene proposta la scheda "Per un'analisi sistematica dell'interlingua" (Pallotti, Ferrari, 2019: 34-38), orientata secondo un atteggiamento non classificatorio: "la valutazione serve invece a comprendere, a formare un quadro interpretativo, che sarà poi la base per una didattica realmente efficace, in quanto fondata sui processi di apprendimento" (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 22).

⁴³ L'atteggiamento del docente durante la correzione tra pari è illustrato in Pallotti, Ferrari (2019: 30), nel quale si spiega che l'insegnante "lascia liberi i revisori di fare le proprie scelte, senza imporre il proprio punto di vista". Per uno studio di caso sull'efficacia e i limiti della correzione tra pari si veda Ferrari, Grassi (2022).

singoli alunni (6 risposte), lo stimolo all'autocorrezione (6 risposte), l'applicazione delle pratiche previste dal WRW (3 risposte).

3.4. Dove e quando correggere?

Già l'indagine Giscel Veneto (1991: 220-221) aveva rilevato che i docenti dichiaravano di ricercare la comunicazione con gli alunni *durante* la correzione: «Ne emergerebbe una figura di maestro che dà importanza alla comunicazione orale con l'alunno, così da cercare insieme con lui la forma testuale corretta, invece di correggere l'errore separatamente, a casa», anche se, dalle risposte ad altri quesiti, era emersa come molto praticata anche la correzione tramite sostituzione diretta della parte scorretta da parte del docente. Gli studiosi osservavano che questa apparente incoerenza «rivela la compresenza nella stessa persona di atteggiamenti di segno opposto: la correzione dell'errore in modo tradizionale, e la correzione del testo operata assieme al bambino, dialogando con lui e dando spiegazioni su richiesta» (ivi). Possiamo ipotizzare, da uno sguardo d'insieme al questionario della presente ricerca, che forse più che di atteggiamenti di segno opposto si potrebbe trattare di possibili variabili, tecniche diverse di correzione. Nelle risposte al nostro questionario si possono infatti notare, in molti casi, le ampie percentuali risultate per le fasce mediane dei parametri scelti, cioè le risposte del tipo “abbastanza” o “a volte”, che sembrano essere indice anziché di incertezza piuttosto della percezione dell'estrema variabilità delle possibili situazioni di correzione.

Figura 2. *Quesito 24*

24. Dove e quando corregge? Indichi se di solito corregge nei seguenti contesti *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	si	no	a volte
Correggo in classe durante la stesura anche oralmente, ad esempio passando tra i banchi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correggo in classe e chiedo al bambino spiegazione di quello che ha scritto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faccio delle consulenze individuali in classe durante dei momenti dedicati alla revisione del testo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correggo a casa per concentrarmi meglio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correggo esclusivamente in forma scritta quando mi vengono consegnati i testi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Il quesito 24 del questionario (Figura 2) chiedeva: «Dove e quando corregge? Indichi se di solito corregge nei seguenti contesti», sono state presentate cinque diverse situazioni alle quali si poteva rispondere segnando la crocetta su “sì”, “a volte”, “no”. Dai risultati emergono alcuni aspetti interessanti in merito alle *zone d'ombra* indicate all'inizio di questo testo. Innanzitutto, un dato molto rilevante è rappresentato dal fatto che la percentuale di docenti che dichiara di correggere esclusivamente in forma scritta alla consegna dei testi

è ridotta al 14% (no 56%, a volte 30%); il luogo migliore per fare le correzioni scritte risulta comunque a casa (sì 47,5%, a volte 39,5%, no 13%); emergono quindi, con valori percentuali significativi, le altre pratiche legate all'interazione orale del docente con l'alunno⁴⁴: le consulenze individuali (sì 52,5%, a volte 34%, no 13,5%); l'osservazione durante la stesura (sì 48,5%, a volte 38%, no 13,5%); l'interazione a voce durante la stesura (sì 49%, a volte 42%, no 8%).

La pratica di prevenire l'errore intervenendo durante la stesura è stata apprezzata in Colombo (2015: 22): «Idealmente, la correzione utile dovrebbe avvenire nel corso stesso dell'attività di scrittura». Colombo faceva riferimento a un antecedente, il pedagogista francese Roger Cousinet, che già nel 1958 scriveva:

Perché il maestro aspetta che lo scolaro abbia commesso l'errore per correggerlo? E il cammino non sarebbe più sicuro e i progressi più certi se il maestro prevenisse gli errori e non aspettasse, per correggerli, un certo tempo dopo che sono stati commessi, o che, almeno, li correggesse subito, nello stesso tempo in cui sono commessi? (Ibidem).

Questi dati e considerazioni ci portano a ribadire quanto limitarsi a studiare l'ampio e complesso tema della correzione esclusivamente attraverso le tracce scritte sul foglio rischi di offrire uno sguardo distorto rispetto a una pratica che è forse più proficuo considerare un processo che accompagna in diversi modi la scrittura, anziché come la sua tappa conclusiva-valutativa nelle mani esclusive del docente.

3.5. *Come intervenire sul testo?*

Poiché alcuni studi precedentemente citati si sono concentrati sull'analisi del gesto correttivo⁴⁵ e dei commenti in termini sia di intenzioni comunicative (asserzioni, domande ecc.) sia di spazialità che di gesti grafici, abbiamo voluto indagare le dichiarazioni dei docenti anche in merito a questo tema⁴⁶.

In letteratura⁴⁷ vengono individuati tre tipi di correzione: risolutiva o sostitutiva, rilevativa o con interventi non espliciti, classificatoria. In altri testi è stata individuata una quarta modalità chiamata esortativa (Cignetti, Demartini, Fornara, Viale, 2022: 162). Abbiamo quindi voluto indagare le pratiche più diffuse per quanto riguarda le tipologie di correzione, entrando nel dettaglio di quanto viene scritto sul testo dell'alunno.

Vediamo di seguito il quesito 26.

⁴⁴ In Pallotti, Borghetti, Rosi (2021: 80) vengono sollevati dei dubbi in merito all'effettiva efficacia del feedback orale da parte del docente, indicando come preferibile indicare un riscontro scritto. In Cignetti, Demartini, Fornara (2016: 273) vengono indicati come irrinunciabili per la didattica della scrittura momenti di ritorno sul testo e sulle correzioni a piccoli gruppi e correzioni individuali con i singoli allievi. Nella metodologia del *Writing and Reading Workshop* (Poletti Riz, 2017: 186 e segg.) le consulenze individuali durante il processo di scrittura costituiscono un elemento fondamentale del laboratorio. In questo tipo di approccio, la consulenza non rappresenta un momento di vera e propria correzione sul testo, quanto piuttosto una discussione con chi lo ha scritto, in cui a una prima fase di ascolto della difficoltà riscontrata dall'alunno segue il suggerimento di alcune strategie da parte del docente.

⁴⁵ Il tema è stato molto studiato in ambito francese, si veda Doquet, Pilorgé (2020).

⁴⁶ Nel questionario sono state indagate le correzioni a livello di frase e di paragrafo; attualmente la ricerca prosegue con la raccolta di correzioni a testi autentici corretti in occasione di iniziative di formazione presso l'Iprase di Rovereto, l'Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Trieste, l'Istituto Comprensivo Vittorio Veneto 2.

⁴⁷ Seriani, Benedetti (2009), Cignetti, Demartini, Fornara (2016), Colombo (2011), Cattana, Nesci (2004).

Figura 3. *Quesito 26*

26. Come interviene sui testi degli alunni? Indichi se utilizza i seguenti metodi *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	si	no	a volte
Faccio un segno a lato senza indicare il punto dove si trova l'errore.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sottolineo a penna o a matita la parte da modificare e chiedo all'alunno di trovare da solo la soluzione al problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sottolineo la parte da modificare e scrivo a fianco delle domande per aiutare il/la bambino/a a trovare la forma giusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sottolineo la parte da modificare e scrivo sopra o a fianco la versione corretta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cancello la parte sbagliata e la riscrivo in modo corretto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo una griglia per catalogare gli errori in tipologie e segno sul testo delle sigle concordate con gli alunni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Come si può dedurre dalla lettura delle opzioni sopra riportate, lo scopo è stato anche quello di indagare quanto il gesto correttivo lasciasse spazio e richiedesse una successiva presa in carico da parte dell'alunno per la risoluzione dell'errore o quanto la risoluzione dell'errore venisse lasciata completamente al docente⁴⁸. L'analisi delle risposte ha evidenziato l'alto numero di scelte per l'opzione "a volte", a riprova della percezione da parte del docente della variabilità delle situazioni di correzione e della necessità di modificare le pratiche a seconda di scopi e contesti.

La pratica che ha ricevuto un maggior numero di risposte affermative (sì 32%, a volte 46,5%, no 21,5%) è risultata quella della sottolineatura accompagnata dalle domande di chiarimento, quindi una pratica esortativa⁴⁹. Le pratiche di rilevazione pura senza indicazioni, come la serpentina a lato di un periodo da riformulare o la semplice sottolineatura, risultano invece dichiarate nella maggioranza dei casi "a volte".⁵⁰ La pratica dichiarata meno eseguita è quella classificatoria attraverso l'utilizzo di griglie per la catalogazione degli errori (no 63,5%)⁵¹. La cosiddetta "correzione risolutiva", quella in cui

⁴⁸ Sull'importanza del coinvolgimento dell'alunno nella risoluzione degli errori si veda Dal Piaz (1964: 67-76).

⁴⁹ Si veda anche l'intervento esortativo descritto in Fornara (2016: 260-261), che nel contesto di quello studio viene considerato «non troppo frequente».

⁵⁰ Segno a lato: a volte 48,5%, no 35%, sì 16,5%; sottolineatura sotto la parte sbagliata di frase: a volte 61,5%, sì 22,5%, no 16%.

⁵¹ Una decina di docenti, in risposta a una domanda dedicata alla rilevazione dei loro bisogni formativi, ha dichiarato di avvertire la necessità di avere a disposizione griglie e strumenti per la correzione. La pratica classificatoria può risultare complessa da applicare nei primi gradi scolastici, un momento in cui i bambini ancora non posseggono né la terminologia né i concetti per tutte le categorie grammaticali, sintattiche, testuali che possono essere coinvolte. Tuttavia, un'interessante proposta di pratica classificatoria con

il docente segna la forma sbagliata e scrive direttamente la forma corretta, ritenuta la più diffusa in ambito scolastico (ad esempio in Cignetti, Demartini, Fornara, 2016: 258), risulta qui invece non molto gradita ai docenti del campione, infatti l'opzione "cancellatura con riscrittura della forma corretta" ha ottenuto il 57% di risposte negative (a volte 34,5%, sì 8,5%) e l'opzione "sottolineatura con riscrittura della forma corretta" ha ottenuto la maggioranza di risposte nella categoria "a volte" (54,5%, sì 20%, no 25,5%).

Come premesso, si tratta di dichiarazioni da parte dei docenti rispetto alle pratiche preferite, in questo contesto non è stato possibile verificare tali affermazioni con un riscontro con le correzioni effettive sui testi⁵².

3.6. Come restituire una correzione?

Nel tentativo di ricostruire il processo di correzione dall'inizio alla fine, la domanda 30 (Figura 4) è stata dedicata al momento della restituzione in classe.

Figura 4. *Quesito 30*

30. La restituzione della correzione. Indichi quale o quali modalità di restituzione utilizza *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	sì	no	a volte
Quando restituisco i testi corretti faccio delle spiegazioni a tutta la classe sugli errori che ho trovato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando restituisco i testi corretti lascio del tempo perché gli alunni leggano le mie correzioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo che venga riscritto il testo una volta recepite le mie correzioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuto a voce con alcuni bambini le correzioni che ho scritto sul testo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

bambini degli ultimi anni della scuola primaria, che segue un primo momento di correzione rilevativa da parte del docente, è proposta in Fornara (2016: 292-296) attraverso una griglia / legenda costruita in collaborazione con i bambini stessi. Per i gradi superiori si possono trovare proposte di procedimenti classificatori in Andorno, Boario (2021: 18-19), e un esempio di correzione classificatoria secondo alcune categorie essenziali (lessico, punteggiatura, coesione, impaginazione e paragrafi) in Colombo (2011: 124). Si veda anche la griglia per la classificazione dei propri errori, rivolta agli studenti del biennio delle secondarie di secondo grado, proposta in Serafini (2012: 159, 160) nella quale sono presenti ben 30 voci. Griglie più dettagliate per la classificazione degli errori si trovano nella bibliografia che riguarda nello specifico la valutazione, come ad esempio in Corda Costa, Visalberghi (1995).

⁵² È in corso la raccolta di un *corpus* di una cinquantina di correzioni di docenti allo stesso testo autentico. Dalle prime osservazioni si conferma un uso molto raro della correzione classificatoria e un'ampia presenza di correzioni miste, cioè di testi in cui vengono alternate correzione rilevativa (soprattutto per l'ortografia), sostitutiva ed esortativa.

Su questo delicato passaggio della comunicazione, cioè il momento in cui la correzione torna al bambino, sarebbe molto interessante avere dei dati su come effettivamente tale comunicazione venga ricevuta e interpretata dal bambino, quindi sull'effettiva efficacia, sia da un punto di vista comunicativo che didattico, ma per ora dovremo accontentarci delle dichiarazioni dei docenti.

Nelle risposte a questa specifica domanda del questionario, i docenti del campione dimostrano di preferire nettamente le pratiche interattive, come visto sopra per quanto riguarda la correzione in itinere durante la scrittura. Tra le quattro opzioni offerte, quelle che hanno ottenuto un maggior numero di risposte affermativo sono la discussione orale con singoli bambini sulle correzioni effettuate (70,5%), accompagnata dal lasciare del tempo ai bambini perché possano guardare le correzioni e rileggere il proprio testo (75,5%). I docenti hanno dichiarato che a volte (50%) vengono condotte delle discussioni collettive in classe. La pratica della riscrittura del testo una volta recepite le correzioni risulta invece meno dichiarata dai docenti (no 46%, a volte 38,5%, sì 15,5%).

3.7. *Quando può dirsi conclusa la correzione e quale è il suo scopo?*

Per quanto riguarda il termine e lo scopo della correzione, la ricerca Gisel Veneto (1991: 228) aveva posto la questione in termini lievemente diversi da quelli qui proposti, quindi non tutti gli elementi sono confrontabili, possiamo solo osservare che anche in quell'indagine la valutazione, pur essendo ritenuta importante da molti docenti, non è stata la prima tra le opzioni scelte per quanto riguarda lo scopo della correzione; i docenti infatti dichiaravano (60,38%) di riconoscersi di più nell'affermazione «il momento della correzione è importante per sviluppare le capacità di produzione scritta» (ivi: 225).

Anche i risultati del questionario qui analizzato (quesito 31, Figura 5) evidenziano che, nelle intenzioni dei docenti, la correzione va intesa come un servizio al bambino, per aiutarlo a migliorare la propria scrittura (55,5%) e a stimolarlo nell'autocorrezione (25%); un restante 18% dimostra di considerare la correzione dalla parte del docente, come un modo per raccogliere evidenze su quali siano gli argomenti sui quali è necessario predisporre un approfondimento. Solo l'1% ha risposto alla domanda secondo una prospettiva che parte dal testo, segnando la risposta: [la correzione serve a] «rendere il testo accettabile».

Figura 5. *Quesito 31*

31. **Quale aspetto della correzione ritieni più importante? La correzione serve a... ***

Contrassegna solo un ovale.

- Procedere alla valutazione
- Rendere il testo accettabile
- Capire su quali argomenti è necessario fare degli approfondimenti
- Stimolare l'auto-correzione
- Guidare il bambino / la bambina a migliorare il proprio testo
- Venire incontro alle aspettative dei genitori
- Non serve a niente

È da sottolineare il fatto che il quesito presentava altre opzioni che non sono state scelte da nessuno: la più interessante è l'opzione in cui si è scritto che la correzione serve a «procedere alla valutazione». Il fatto che questa opzione abbia raccolto zero risposte è molto significativo e getta una luce sull'interpretazione delle risposte di tutto il questionario. Nel questionario che abbiamo preparato le intenzioni sono state quelle di separare la correzione dalla questione della valutazione, in quanto si è notata in ambito didattico una confusione tra i due piani che va tutta a danno dell'aspetto relazionale, comunicativo, dialogico della correzione. Volutamente, quindi, la valutazione è la grande assente nel questionario: il quesito qui citato è l'unico in cui è stata nominata la parola *valutazione*.

Nelle diverse domande aperte nelle quali la valutazione avrebbe potuto essere inserita dai docenti è comunque poco presente: in sette casi i docenti sottolineano, tra i propri bisogni, la necessità di poter far riferimento a griglie o materiali per orientare la valutazione; in un caso viene descritta una pratica di correzione attraverso griglie di valutazione condivise con gli alunni e in un altro caso l'autovalutazione iniziale da parte degli alunni. Nelle risposte alla richiesta di fornire una definizione di errore in un quesito aperto, la parola *valutazione* è stata riportata solo una volta: F102 «[L'errore è] Ciò che non risponde ai criteri di valutazione stabiliti [...]». Nel quesito 32 (Figura 6) che vedremo tra poco, nel quale è stato chiesto di indicare quando si può dire conclusa una correzione, l'opzione «quando ho messo un voto» è stata scelta solo da 16 docenti su 200.

Si può quindi concludere che i docenti del campione hanno interpretato in senso ampio la richiesta di riflettere sulla correzione, considerandola come un processo distinto rispetto alla valutazione, probabilmente intendendo quest'ultima nella sua accezione più restrittiva di assegnazione di un giudizio o un voto.

Figura 6. *Quesito 32*

32. Quando considera terminata la fase della correzione? (Può segnare più di una risposta) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Quando ho messo un voto
 - Quando l'alunno ha riscritto la forma corretta
 - Quando l'alunno ha dimostrato a voce di aver capito l'errore e la riformulazione corretta
 - Quando sono state portate a termine delle esercitazioni su quel determinato errore
 - Quando sono state spiegate in classe le regole trasgredite
- Altro: _____

Se, come abbiamo visto, lo scopo della correzione è sostanzialmente aiutare l'alunno a migliorare la propria scrittura, coerentemente la correzione può dirsi conclusa (domanda 32, Figura 6), secondo la maggioranza dei docenti del campione, quando l'alunno ha dimostrato di aver recepito in forma orale o scritta quanto segnalato dal docente. Poiché per questo quesito era possibile segnare più opzioni, non forniremo i dati percentuali ma il numero di risposte ricevute per ciascuna delle opzioni possibili: l'opzione più scelta (140 risposte) è stata dunque la risposta «[la correzione può dirsi conclusa] quando l'alunno ha dimostrato a voce di aver capito l'errore e la riformulazione corretta», seguita dall'opzione sulla riformulazione scritta da parte dell'alunno (69 risposte); sono state abbastanza scelte l'opzione che faceva riferimento all'aver svolto delle esercitazioni sullo specifico errore

(36 risposte) e l'opzione che prevedeva la spiegazione collettiva degli errori alla classe (32 risposte).

3.8. *Si può scegliere di non correggere?*

Se, con i quesiti precedenti, si è voluto indagare il processo di correzione dalle tappe iniziali a quelle conclusive, abbiamo poi voluto gettare uno sguardo su che cosa si può nascondere dietro l'assenza di correzione. Quali sono i limiti della correzione? È necessario correggere sempre e correggere tutto? Quando si può scegliere consapevolmente di non correggere? Al questionario Gisel Veneto (1991: 224) i docenti avevano risposto orientandosi in maniera evidente verso una correzione pervasiva (corregge sempre: 86,79%, spesso 12,58%, qualche volta 0,63%); dalle risposte al presente questionario la situazione appare invece più varia e articolata.

La domanda 28 ha chiesto ai docenti: «Le è mai capitato di percepire come errori alcuni elementi scritti dagli alunni e decidere di proposito di non correggerli?», per la quale si poteva segnare una opzione tra “sì”, “no”, “non so”, e che era seguita dal quesito aperto: «Se ha risposto sì al quesito precedente, in quali casi ha scelto di proposito di non correggere alcuni errori?»

Più della metà dei docenti del campione (60,5%) ha risposto di aver ritenuto di non correggere in determinati casi, il 16% ha risposto non so, il 23,5% ha risposto no. Alla richiesta di specificare le cause della mancata correzione, i docenti hanno risposto in sostanza ribadendo la necessità di adattare la correzione ai bisogni formativi dei singoli alunni, tenuto conto delle loro specifiche difficoltà, e di evitare di scoraggiare l'alunno esagerando con correzioni che potrebbero rischiare di stravolgere il significato del suo testo⁵³. I docenti hanno inoltre fatto presente che sono possibili testi in ambito scolastico con obiettivi diversi dalla correttezza formale (taccuini di appunti, testi di altre materie).

4. CONCLUSIONI

L'indagine del Gisel Veneto (1991: 222) concludeva:

In generale ci pare di poter dire che i maestri hanno introiettato una immagine, che a noi sembra sostanzialmente positiva, di maestro che corregge sempre le produzioni scritte dei bambini, e lo fa per sviluppare le loro abilità di scrittura [...]; che interagisce oralmente con gli allievi e cerca con loro la forma linguistica accettabile e corretta [...]; che prende spunto dai testi dei bambini per sollecitare ed impostare riflessioni di carattere grammaticale.

L'analisi delle risposte dei 200 docenti che hanno collaborato a questa ricerca conferma un'immagine positiva e competente di docente, consapevole della varietà di situazioni e strumenti dei quali dispone ma anche dei propri limiti e bisogni formativi. Dalle risposte al quesito aperto «Di che cosa ritiene di aver bisogno per migliorare le sue pratiche di correzione e renderle più efficaci?», è possibile osservare che i docenti rilevano alcune problematiche strutturali e organizzative (come la mancanza di tempo e il desiderio di avere meno alunni), ma anche dichiarano di aver bisogno di occasioni di formazione,

⁵³ Anche Fornara (2016: 283) consiglia, nel caso di testi con molte problematiche, di non intervenire in maniera massiccia con le correzioni sul testo, in questi casi viene ritenuta preferibile la revisione individuale in presenza dell'alunno.

autoformazione e confronto, oltre che di strumenti più adeguati. La stessa partecipazione alla ricerca si è rilevata un primo passo per l'autoformazione: la domanda «La compilazione del questionario l'ha aiutata a riflettere sulle sue pratiche di correzione?» ha infatti ottenuto il 92% di risposte affermative.

Nell'ambito degli studi sulla correzione dei testi, questa ricerca condotta a partire dalle dichiarazioni dei docenti ha permesso di portare alla luce alcuni elementi non ancora sufficientemente considerati. Innanzitutto risulta decisamente minoritario, nel campione di docenti qui coinvolti, il concetto di correzione come esclusivamente legato all'intervento scritto sul foglio: il luogo migliore per correggere i testi resta sempre a casa, ma in classe si possono sfruttare tutte le modalità di interazione orale durante la stesura, al termine della stesura e alla consegna della correzione. Assumono quindi notevole importanza le pratiche interattive e dialogiche non solo tra docente e alunni (considerati individualmente o come gruppo), ma anche tra pari, pratiche dichiarate che sono indice di un concetto di correzione come processo che accompagna la scrittura nelle sue diverse fasi. Anche il gesto correttorio sul foglio che è risultato preferito nelle dichiarazioni è di tipo dialogico, con domande rivolte direttamente all'alunno per chiamarlo nuovamente in causa, anche se probabilmente non utilizzato esclusivamente ma assieme alle altre modalità. In secondo luogo, il concetto di correzione emerso non è quello di una pratica meccanica (la macchina che dà esecuzione puntualmente di Bing): viene espressa in più punti la necessità di personalizzare modi e momenti della correzione a seconda dei contesti e delle caratteristiche degli alunni. Le considerazioni in merito al ruolo dell'interazione orale e alla necessità di personalizzazione permettono di interpretare diversamente le mancate correzioni, che vengono dichiarate come scelte consapevoli da più della metà dei docenti del campione. Lo scopo della correzione, dicono questi docenti, è accompagnare ciascun bambino a migliorare il proprio testo, per questo fine possono essere utilizzate diverse modalità e diverse tecniche, a seconda dei bisogni. La correzione viene ad assumere, infine, un ruolo autonomo rispetto alla valutazione: che la correzione non serva a «procedere alla valutazione» è un concetto espresso con chiarezza dai docenti del campione.

Molto resta ancora da fare per analizzare più nel dettaglio le pratiche di correzione dei docenti, soprattutto per quanto riguarda la loro effettiva messa in pratica in relazione alla molteplicità e variabilità delle situazioni concrete e la loro effettiva efficacia. Se qui i docenti sono risultati consapevoli di poter avere a propria disposizione diverse tecniche, quello che ancora non sappiamo è se la scelta dell'una o dell'altra sia realmente legata a determinati scopi e raggiunga effettivamente i risultati attesi; non sappiamo quanto le correzioni effettive sui testi sapranno tener conto di questi “buoni propositi” o quanto, forse per stanchezza o per sfiducia nell'efficacia della correzione, poi verrà attivata la macchina della correzione.

La strada cominciata ascoltando i docenti ha permesso di rilevare la complessità del concetto di correzione, è ora necessario proseguire con una ricerca in situazione che esplori il processo di interazione tra docenti e alunni e tra i pari, dal momento dell'assegnazione del compito alla conclusione del processo di correzione; occorre ancora verificare l'efficacia delle strategie messe in atto dai docenti per prevenire, rispondere (o non rispondere consapevolmente) agli errori riscontrati nei testi.

Infine, bisognerebbe proseguire coinvolgendo i destinatari di questo complesso processo di “risposta alla scrittura”: i bambini, per scoprire come percepiscono l'errore linguistico e che cosa ne pensano della correzione da parte del docente e dei pari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altichieri L., Deon V. (1991). “Varianti’ e scrittura”, in Cortelazzo M. A. (a cura di), *Scrivere nella scuola dell’obbligo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 193-217.
- Andorno C., Boario A. (2021), “Trattare gli errori a scuola: fra regolarità attese e sperimentazione linguistica”, in *CLUB Working Papers in Linguistics*, 5, pp. 9-22.
- Beccaria G. L. (2010), *Il mare in un imbuto. Dove va la lingua italiana*, Einaudi, Torino.
- Benincà P., Ferraboschi G., Gaspari G., Vanelli L. (1974), “Italiano standard o italiano scolastico?”, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani, Pacini, pp. 19-39; ristampato in Colombo Adriano (1979), *Guida all’educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, pp. 162-178.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, trad.it. di Corno D., La Nuova Italia, Firenze, (ed. or. *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1987).
- Berruto G. (2015), “Le regole in linguistica”, in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l’errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna, pp. 43-61,
- Biancardi A. (2018), *Scrivere senza errori: dettati e altri esercizi per la competenza ortografica*, Carocci, Roma.
- Bing E. (2021), *Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, trad. it. di Medi E., Edizioni La Linea (ed. or. *Et je nageai jusqu’à la page*, 2011, Éditions Des femmes – Antoniette Fouque, 1976-1993).
- Calvani A., Trincherò R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.
- Cardona G. R. (1988), *Dizionario di linguistica*, Armando, Roma.
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Ceretti F., Ravanelli F. (2017), “La ‘scuola digitale’ dei gruppi Facebook (GFb) dedicati agli insegnanti: verso la formazione onlife? Come valutano i docenti la propria esperienza di auto-aggiornamento digitale”, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9, 13, pp. 230-262.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (2016), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M., (2022), *Didattica dell’italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Cortelazzo M. A. ([1995] 2000), *Per la storia dell’italiano scolastico*, in Id, *Italiano d’Oggi*, Esedra, Padova.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2011), *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corder S. P. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, il Mulino, Bologna.
- Cortelazzo M. A. ([1995] 2000), *Per la storia dell’italiano scolastico*, in Cortelazzo M. A., *Italiano d’oggi*, Esedra, Padova, pp. 91-109.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Dal Piaz R. (1964), *Controllo e correzione degli errori ortografici*, La scuola editrice, Brescia.
- De Blasi (1993), “L’italiano nella scuola”, in Seriani L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana I*, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.

- De Mauro (1971), *Pedagogia della creatività linguistica*, Guida, Napoli.
- De Santis C. (2019), “La lingua italiana tra norma e usi”, in Prandi M., De Santis C., *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino, pp. 19-49.
- Doquet C., Pilorgé J. L. (2020), “La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative” in *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*, 62, pp. 191-213:
<https://journals.openedition.org/reperes/3274?lang=en>.
- Ferrari S., Grassi R. (2022), “La revisione collaborativa del testo scritto. Osservazioni acquisizionali da uno studio di caso nella scuola primaria plurilingue”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 502-523:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19625>.
- Fornara S. (2009), “Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di scuola elementare”, in *Scuola ticinese*, 294, pp. 20-23.
- Fornara S. (2018), “Una sfida didattica: il laboratorio di revisione del testo per capire e superare gli errori”, in *Scuola ticinese*, 3, pp. 49-52.
- Freedman S. W. (1987), *Response to Student Writing*, National Council Teachers of English, Urbana (IL).
- GISCEL Emilia Romagna (2010), “La correzione dei testi scritti”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 188-203.
- GISCEL Veneto (1991), “Correggere nella scuola elementare”, in Cortelazzo M. A. (a cura di), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 219-233.
- Grandi N. (a cura di) (2015), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna.
- Flower L., Hayes J. R. (1980), “Identifying the Organization of Writing Processes”, in Gregg L., Steinberg E. R (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp. 3-30.
- Hattie J. (2019), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.
- King S. (2017), *On writing. Autobiografia di un mestiere*, Sperling & Kupfer, Milano (ed. or. *On writing: A Memoir of the Craft*, Hodder & Stoughton, London, 2000).
- Mandelli F., Rovida L. (a cura di) (1997), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze.
- Moneglia M. (1982), “Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini”, in AA.VV., *La lingua italiana in movimento*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 239-276.
- Palermo M. (2010), “L'italiano giudicato dagli insegnanti”, in *Lid'O – Lingua italiana d'oggi*, 7, pp. 241-251.
- Pallotti G., Ferrari S. (2019), *Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*.
<https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf>.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Poletti Riz J. (2017), *Scrittori si diventa*, Erickson, Trento.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (II ed.), UTET Università, Torino.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, prefazione di Pietro Trifone, Aracne, Roma.
- Selinker L. ([1972] 1984), “Interlingua”, in Arcaini E., Py B., *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 25-47.
- Serafini M. T. (1985), *Come si fa un tema in classe*, Bompiani, Milano.

- Serafini M. T., Fornilli F. (2012), *Giusto? Sbagliato? Dipende!*, Bompiani, Milano.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2007), "La norma sommersa", in *Lingua e stile*, XLII, 2, pp. 283-295.
- Sgroi S. C., Giscel Catania (2006), "Tra norma e uso dell'italiano. La competenza metalinguistica del docente - correttore", in Russo D. (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- Simone R. (1988), *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, La Nuova Italia, Firenze.
- Solarino R. (2009), *Imparare dagli errori*, Tecnodid, Napoli.
- Trifone (2007), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, il Mulino, Bologna.
- Ujcich V. (2022a), "La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria", in *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, 2, pp. 69-97:
<https://www.journals-dfa.supsi.ch/index.php/rivistadidit/issue/view/17>.
- Ujcich V. (2022b), "Correggere uno 'gliommero'. Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo", in *Italiano LinguaDue*, 14, 2., pp. 524-546:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19626>.

Sitografia

Correzione in Vocabolario Treccani: <https://www.treccani.it/vocabolario/correzione>.

EcriScol: <http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp>.

Writing and reading workshop Italia: <https://www.italianwritingteachers.it/>.

