

# COMUNICAZIONE ISTITUZIONALE ED EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA. IL CONTRIBUTO DEL *THINK ALOUD PROTOCOL*

Rossana Ciccarelli<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

### 1.1. *Siete analfabeta voi?*

Che il potere della lingua oscura sia in grado di ingannare e dominare chi, per parafrasare don Lorenzo Milani, non è padrone della propria lingua è un topos che si trova in diverse opere della nostra letteratura. A tutti noi è noto il *latinorum* di Don Abbondio contro cui si scaglia Renzo. Nel 1965 Eduardo De Filippo rappresentava questo rapporto tra oscurità della lingua, analfabetismo e potere attraverso un simbolo, quello del cilindro. Nell'atto unico *Il cilindro*, il personaggio interpretato da Eduardo, Agostino, per portare avanti uno stratagemma a danno di poveri malcapitati indossava un cilindro e imbastiva un discorso privo di significato ma con parole abbastanza altisonanti per un analfabeta, al punto da metterlo in fuga<sup>2</sup>. Finché nella trama non capita Attilio, un uomo che alla domanda “Siete analfabeta voi?” risponde risentito “Io? Per regola vostra ho fatto il liceo, l'università e tengo due lauree”. A questo punto, Agostino, deluso, interrompe la sequela di parole sconnesse e depone il cilindro<sup>3</sup>. Nella commedia Agostino è, dal punto di vista socioculturale, più vicino ai malcapitati che mette in fuga che alle figure colte e dotate di cilindro che cerca di imitare. Il suo discorso, ricco di parole altisonanti ma anche di forme dialettali può funzionare con chi non ha gli strumenti linguistici per rispondere, ma è costretto ad arrestarsi di fronte alla figura di Attilio, che è la vera autorità sociale ed economica, perché “tiene due lauree”.

Ecco, la scelta di introdurre questo lavoro sul rapporto tra comunicazione istituzionale ed educazione linguistica con un riferimento a un capolavoro di Eduardo può sembrare audace. Eppure, come si vedrà, il rapporto tra povertà linguistica e uso del modello linguistico dell'autorità, soprattutto del modello che viene definito “burocratese” è, ancora oggi, molto attuale. Lo vedremo nei prossimi paragrafi.

### 1.2. *La lingua che ci fa diseguali*

Negli stessi anni in cui Eduardo scriveva *Il cilindro* veniva pubblicato *Lettera a una professoressa*. Don Milani vi tracciava, tra le altre cose, la stretta relazione tra competenza

<sup>1</sup> Università di Roma3.

<sup>2</sup> Il discorso è il seguente: «È la lotta del bene e del male... È la crudele vittoria sui giusti da parte dell'insaziabile avidità della vigilanza notturna... Giorno verrà che una luce veritiera verrà a squarciare la coperta tenebrosa disperdendo nel nulli il fetore che ti circonda. Nulli! piettene di ferro! Nulli! pietra d'acciaio, pietra frangesa! Nulli! fare carcioffole dietro! È la lotta del bene e del male, addio fratello!»

<sup>3</sup> Per ulteriori approfondimenti sulla commedia si veda De Blasi (2016: 227-230).

linguistica e partecipazione alla vita sociale<sup>4</sup>: «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua. L'ha detto la Costituzione pensando a lui» [*scil.* a Gianni, il ragazzino della scuola di Barbiana, n.d.A]. Pochi anni dopo, nel 1975, De Mauro e il gruppo GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) presentano a un convegno CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) le *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*<sup>5</sup> in cui si fa riferimento ancora una volta allo stesso articolo della Costituzione:

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della «Repubblica» (Dieci Tesi, IV)

L'ostacolo può venire sia, si potrebbe dire, dall'alto sia dal basso, cioè sia dalla lingua usata dalle istituzioni nelle comunicazioni con i cittadini sia dall'alfabetizzazione che ai cittadini viene garantita per poter comprendere quelle comunicazioni e partecipare liberamente alla vita sociale e civile dello Stato.

In effetti, nella comunicazione tra lo Stato che, secondo l'articolo 3, dovrebbe garantire l'uguaglianza dei cittadini e i cittadini si annida quell'oscurità linguistica che ostacola la «partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3). La lingua oscura dell'apparato amministrativo, quella che Calvino nel 1965 definiva “antilingua” diventa, pertanto, uno strumento di gerarchizzazione e quindi di esclusione sociale.

### 1.3. *Qui custodit linguam suam...*

La relazione tra lingua delle classi colte e intelligibilità da parte degli *illitterati* è testimoniata, del resto, in diverse fasi della nostra storia linguistica, a partire dalla latinità, con le opposte tendenze da un lato a operare una semplificazione per favorire la divulgazione e dall'altro a mantenere un privilegio linguistico. Si pensi, per esempio, a quando Sant'Agostino nelle *Enarrationes in Psalmos* invita a essere chiari a scapito della bellezza formale della lingua dicendo: «*melius est reprehendant nos grammatici quam non intelligant populi*». Oppure all'invito opposto del poeta Virgilio, supposto filosofo di Cordoba, a parlare un latino ormai non più comprensibile ai più proprio in modo che nessuno possa capire se non il clero, l'invito a conservare il *secretum*:

Qui custodit linguam suam sapiens est. Ille est vituperandus qui loquitur latinum circa romancium, maxime coram laicis, ita quod ipsi met intelligunt totum. Et ille est laudandus qui semper loquitur *latinum obscure*, ita quod nullus intelligat eum nisi clerici; et ita debent omnes clerici loqui latinum suum obscure in quantum possunt et non circa romancium. Si vis esse sapiens alicui viventi non dicas secretum tuum<sup>6</sup>.

Per quanto riguarda più specificamente l'ambito giuridico, sappiamo che Giustiniano raccomandava che i testi venissero scritti in modo da essere compresi non soltanto dai

<sup>4</sup> Cfr. Piemontese (2020).

<sup>5</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

<sup>6</sup> Il testo è citato in Larson (2011: 82).

legislatori ma anche dagli analfabeti, al duplice fine di evitare contenziosi e di diffondere il diritto nella vasta area dell'Impero romano (Amelotti, 1975; Sornicola, 2012). Ed è probabilmente proprio per evitare contenziosi che nel 963 a Capua si trovano le prime formule testimoniali in volgare all'interno di un giudicato per il resto scritto interamente in latino.

Ancora poi nel Cinquecento si ha testimonianza della percezione dell'oscurità linguistica come «uso di lingua furfantina» (Varchi, 1844: 357) e, d'altro canto, nel 1830 dei tentativi di risolvere la questione della comprensibilità della lingua delle cancellerie con il *Manuale o sia guida per migliorare lo stile di cancelleria con un epilogo di brevi regole grammaticali indispensabili a sapersi da chiunque ami scrivere corretto il volgare italiano* di Giuseppe Dembsher<sup>7</sup>.

Bisognerà aspettare la fine del Novecento perché la questione della semplificazione del linguaggio delle istituzioni diventi una questione promossa dalle istituzioni stesse. A partire da lavori avviati e portati avanti da De Mauro e dal suo gruppo di ricerca (De Mauro, 1963, 1980; De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988; Lucisano, Piemontese, 1988; Piemontese, 1996; De Mauro, Vedovelli, 1998), si apre un discorso sulla necessità di intervenire sulla lingua della pubblica amministrazione per colmare quella che Cassese (1993) definisce una vera e propria «frattura tra cittadino e stato». Questi studi forniscono linee guida essenziali per la semplificazione del linguaggio amministrativo e saranno alla base, dal punto di vista operativo, delle pubblicazioni del *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni* pubbliche del 1993 (Cassese, 1993), ad opera dell'allora Ministro della funzione pubblica Sabino Cassese, del *Manuale di stile* pubblicato nel 1997 (Fioritto, 1997) e del progetto *Chiaro!* del 2002. Alcuni suggerimenti chiave di questi testi sono: avere sempre chiaro il destinatario e l'oggetto del messaggio; scrivere frasi brevi (non più di 25 parole) e preferire la paratassi all'ipotassi; usare il più possibile parole appartenenti al vocabolario di base ed evitare latinismi e forestierismi; usare pochi tecnicismi e poche sigle ed eventualmente spiegarli in nota. Ne deriva, per esempio, un confronto tra testo in “burocratese” e testo trascritto di questo tipo<sup>8</sup>:

Testo originale	Testo riscritto
Qualora dal controllo dovesse emergere la non veridicità del contenuto della dichiarazione, il dichiarante decade dai benefici conseguiti sulla base della dichiarazione non veritiera, fermo restando quanto previsto dall'art. 26 della legge 4 gennaio 1968, n. 15, in materia di sanzioni penali.	Chi rilascia una dichiarazione falsa, anche in parte, perde i benefici descritti e subisce sanzioni penali*.  * Articolo 26, legge n.15 del 4.1.68).
Testo originale	Testo riscritto
L'Ufficio Trattamento Economico in indirizzo, cesserà la corresponsione degli emolumenti a decorrere dal 1° maggio 2001.	Dal 1 maggio 2001 il nostro Ufficio sospenderà i pagamenti.

Sebbene a partire da questi interventi le cose siano molto migliorate, ancora oggi “l'antilingua” di calviniana memoria, come scrive Lubello (2018) gode di buona salute. E

<sup>7</sup> Per una rassegna delle testimonianze sull'oscurità della lingua delle classi colte e del linguaggio burocratico si vedano, tra gli altri, Lubello (2014) e Ciccarelli, Pietrandrea (2023).

<sup>8</sup> L'esempio è tratto dalla *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi* del progetto Chiaro! disponibile online al seguente link:

<https://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/16872.pdf>.

i motivi vanno cercati non soltanto nella tendenza alla fossilizzazione in formule stereotipate del linguaggio burocratico, ma anche, in una tendenza dell'educazione linguistica a irrigidirsi in quella che da De Mauro (1996: 18) viene definita “buronorma scolastichese”, una norma che finisce per condannare

espressioni e vocaboli (come «faccia» o «arrabbiarsi» o, perfino, «andare») che fanno parte (occorre ripeterlo? occorre ripeterlo) del nucleo fondamentale e vivo della tradizione linguistica nazionale, da Dante a Manzoni (bisogna dirlo? bisogna dirlo), da Leopardi a Montale.

Le raccomandazioni del *Codice di stile* e i successivi lavori e interventi per la semplificazione della comunicazione istituzionale (tra cui Cortelazzo, Pellegrino, 2003; Raso, 2005; Vellutino, 2018; Cattani, Sergio, 2018; Cortelazzo, 2021), in effetti, non possono procedere da soli. Si rende necessaria, in Italia, una educazione linguistica efficace e attenta alle diverse varietà dell'italiano e che, come suggerivano le *Dieci tesi*, sia attenta alle abilità ricettive oltre che a quelle produttive. E relativamente a quelle produttive, e in particolare alla scrittura, va tenuto presente i) che nessuno è parlante nativo della varietà scritta della lingua (Voghera, 2017); ii) di conseguenza la varietà scritta va affrontata come una lingua seconda da affrontare nella prospettiva dell'interlingua (Pallotti, 2017). Da questo punto di vista c'è ancora molto da fare, come mostrano le indagini relative alle competenze alfabetiche degli studenti italiani.

## 2. IL RUOLO DELLA SCUOLA

### 2.1. *Le competenze degli studenti in Italia*

La persistenza di una tradizione ostile alla semplificazione e alla chiarezza si scontra in Italia con un livello di alfabetizzazione che continua a essere allarmante: le indagini OCSE-PISA del 2022 (che nelle abilità in lettura confermano sostanzialmente i dati del 2018) ci dicono che soltanto il 5% degli studenti di scuola secondaria di secondo grado sono in grado di raggiungere il livello 5, cioè quel livello in cui si è «in grado di comprendere testi lunghi, deducendo le informazioni rilevanti di un testo nonostante queste si presentino in forma non evidente» (PISA 2022: 85)<sup>9</sup>. Ad aggravare la situazione c'è un persistere del divario tra Nord e Sud (56 punti di differenza) e uno ancora maggiore tra Licei e Istituti professionali (106 punti). Molti studenti del sud non raggiungono nemmeno il livello minimo di competenza:

Mentre nelle regioni del nord Italia, infatti, le percentuali di low performer sono in media inferiori al 15% della popolazione, nelle aree del Mezzogiorno gli studenti che hanno riportato difficoltà in lettura sono in proporzione il doppio, e superano il 30% sia nel Sud Isole che nel Sud. Divari ancora più accentuati si osservano per le diverse tipologie di istruzione. Quasi la metà degli studenti che studiano in Istituti Professionali (48%) o frequentano corsi di Formazione Professionale (50%) danno prova di non raggiungere il livello base di competenza in lettura (PISA 2022: 88).

Gli studenti che non raggiungono il livello base hanno difficoltà a confrontarsi con materiale a loro non familiare o di una certa lunghezza e complessità. Di solito, hanno

<sup>9</sup> Il rapporto nazionale OCSE-PISA è disponibile online al seguente indirizzo:  
[https://www.anp.it/wp-content/uploads/2022/11/Rapporto\\_nazionale\\_PISA2022.pdf](https://www.anp.it/wp-content/uploads/2022/11/Rapporto_nazionale_PISA2022.pdf).

bisogno di essere sollecitati con spunti o istruzioni prima di potersi impegnare con un testo.

Come si può immaginare che questi studenti capiscano l'italiano della burocrazia, cioè quell'italiano presente nei regolamenti che governano la loro scuola, che risulta talvolta oscuro anche a chi ha un elevato titolo di studio?

Non solo: come è stato mostrato in diversi studi sull'italiano degli studenti universitari<sup>10</sup>, proprio per coloro che hanno scarsa familiarità con gli usi formali della lingua la varietà burocratica risulta spesso un appiglio sicuro, memorizzato talvolta per formule poco pertinenti. Ne deriva un paradosso che va in qualche modo arginato.

Nei prossimi paragrafi si presenteranno alcuni interventi che hanno riguardato tanto i docenti delle scuole quanto gli studenti universitari.

## 2.2. *Le ore di educazione civica*

Com'è noto, con la legge n. 92 del 20 agosto 2019 nelle scuole italiane di ogni ordine e grado è stato introdotto, anzi reintrodotta, l'insegnamento dell'educazione civica. Nel testo della legge si legge che tutte le scuole sono obbligate a svolgere non meno di 33 ore di educazione civica e nelle linee guida per lo svolgimento di queste ore si dice che l'insegnamento dell'educazione civica deve essere trasversale e deve avere l'obiettivo di sviluppare

la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società” (articolo 2, comma 1 della Legge), nonché ad individuare nella conoscenza e nell'attuazione consapevole dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel Patto educativo di corresponsabilità, esteso ai percorsi di scuola primaria, un terreno di esercizio concreto per sviluppare “la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità (articolo 1, comma 1 della Legge)<sup>11</sup>.

Per questa ragione si invitano le scuole ad aggiornare i curricoli di istituto e le attività di programmazione didattica.

Nonostante la legge individui come punti chiave della realizzazione di questo insegnamento quello della conoscenza dei regolamenti di istituto per una partecipazione attiva e consapevole alla vita scolastica e civica, un'indagine condotta da Ciccarelli e Pietrandrea (2023) ha mostrato che nei docenti c'è una forma di disorientamento rispetto agli argomenti da affrontare nelle ore dedicate all'educazione civica, anche per via di una mancanza di chiarezza di indicazioni chiare sugli argomenti da affrontare. In effetti, le linee guida non danno indicazioni didattiche o obiettivi chiari. Ne deriva che i docenti, lasciati alle loro preferenze, scelgono di affrontare i temi che ritengono maggiormente opportuni: dalla legalità alle *fake news*, dalle questioni di genere all'ambientalismo<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Si vedano, tra gli altri, gli studi di Fiorentino (2011), Andorno (2014), Grandi (2018), Della Putta (2020), Lubello (2014) e Restivo (2022). Una corposa raccolta di testi scritti da studenti universitari è disponibile grazie al progetto UniverS-Ita coordinato da Nicola Grandi.

<sup>11</sup> Le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica sono disponibili al seguente indirizzo: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educuzione\\_civica\\_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educuzione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306).

<sup>12</sup> Per ulteriori approfondimenti rinvio a Ciccarelli, Pietrandrea (2023).

### 2.3. Il corso di formazione ai docenti

Attraverso il confronto con alcuni docenti che hanno partecipato a un corso di formazione coordinato da Miriam Voghera e patrocinato dalla Fondazione “I Lincei per la scuola” e dall’Università di Salerno, è stato possibile proporre alcune attività didattiche da poter svolgere non solo nell’ora di italiano ma anche nelle ore dedicate all’educazione civica. Una prima attività proposta è stata, in linea con le indicazioni contenute nella legge, quella della lettura e della eventuale riscrittura del regolamento d’istituto. È stato possibile scoprire non solo che gli studenti raramente conoscono i regolamenti delle loro scuole ma anche che la lingua di tali regolamenti non accoglie quasi mai i noti suggerimenti del *Codice di Stile* e si trovano ad avere, quindi, un’indice di leggibilità davvero basso.

Si veda per esempio un testo come il seguente, tratto da un regolamento d’istituto professionale di Napoli:

Le uscite anticipate devono essere valutate da D.S. e successivamente autorizzate, con prelevamento del genitore, previa domanda da parte dello stesso su apposito modulo che dovrà pervenire negli uffici di Presidenza almeno tre giorni prima dell’eventuale permesso da concedere.

In questo passo si può notare anzitutto la lunghezza del periodo (39 parole), che va ben oltre le 20-25 parole che renderebbero leggibile un testo (Piemontese, 1996: 135) e la presenza di incidentali; la forma passiva della costruzione; l’uso della nominalizzazione (*prelevamento*) e di termini tipicamente burocratici (*pervenire, previa*); il ricorso alla sigla *DS* (Dirigente Scolastico) che non è stata spiegata precedentemente nel testo. La leggibilità del testo è riportata di seguito:

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
<b>indice di leggibilità</b>		<b>livello di difficoltà</b>				
READ-IT Base				99,7%		
READ-IT Lessicale				100,0%		
READ-IT Sintattico				99,4%		
READ-IT Globale				100,0%		
<b>indice di leggibilità</b>		<b>livello di semplicità</b>				
GULPEASE				30,2		
<b>[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo</b>						
<b>[+] Profilo di base</b>						
<b>[+] Profilo lessicale</b>						
<b>[+] Profilo sintattico</b>						

Se, come abbiamo visto in precedenza, gli studenti degli istituti professionali, in particolare del sud, raggiungono a stento il livello base delle competenze in lettura, scrivere un regolamento come questo, il cui indice di leggibilità GULPEASE lo indica come testo difficile anche per persone diplomate, vuol dire sostanzialmente escludere gli studenti dalla conoscenza delle norme che regolano la loro scuola.

La proposta didattica è consistita nella semplificazione di un testo come questo, in linea con le raccomandazioni sulla semplificazione. In particolare è stato chiesto di:

- 1) leggere e comprendere il testo con la guida dell’insegnante;

- 2) sciogliere le sigle;
- 3) volgere le frasi nella forma attiva;
- 4) prediligere la paratassi all'ipotassi;
- 5) evitare cultismi di varia natura.

Un'attività di questo può essere utile per 1) lo sviluppo delle abilità ricettive di lettura e di comprensione di un testo; 2) un miglioramento delle abilità di manipolazione e di scrittura; 3) una più consapevole partecipazione alla vita sociale a partire dalla comunità scolastica, così come raccomandato dalle linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

Un ulteriore contributo allo svolgimento di quest'attività didattica può essere dato, inoltre, dell'esposizione ad alta voce del processo di comprensione e di scrittura degli studenti. Una prima sperimentazione in questo senso (§ 3) è stata fatta con studenti di magistrale e di triennale del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università di Roma Tre, che sono stati invitati a scrivere e-mail formali esponendo il loro processo di scrittura ad alta voce con la tecnica del *Think Aloud Protocol* (d'ora in poi TAP).

### 3. UNA SPERIMENTAZIONE CON IL TAP CON STUDENTI UNIVERSITARI

#### 3.1. *La scrittura formale degli studenti universitari*

L'analisi delle produzioni linguistiche degli studenti universitari ha attirato l'attenzione degli studiosi già a partire dagli anni Novanta. A partire dal lavoro curato da Lavinio, Sobrero (1991) i numerosi studi sull'argomento che si sono susseguiti fino agli anni più recenti hanno evidenziato una serie di usi impropri della lingua relativi soprattutto al lessico e alla testualità. Gli studenti arrivano all'università dopo tredici anni di studio in cui, in teoria, molto spazio viene lasciato all'insegnamento della lingua italiana. Tuttavia, com'è stato notato già dalle *Dieci tesi*, oltre che da De Mauro (1977), a scuola si scrivono testi perlopiù sganciati da esperienze reali (D'Aguanno, 2019; Della Putta, 2020). Dal momento che poche o nulle sono le occasioni in cui gli studenti a scuola sono messi nelle condizioni di scrivere, per esempio, un'e-mail formale, la scrittura formale finisce per avere come unico modello di riferimento testi come le circolari e i regolamenti scolastici e quindi l'italiano burocratico.

Gli studenti arrivano all'università con questo modello. Alcune e-mail che ho ricevuto negli ultimi anni, oltre a mostrare caratteristiche simili a quelle evidenziate in Lubello (2023), mostravano anche una *mise en page* tipica dei bandi o delle comunicazioni istituzionali, come nell'esempio che segue:

Alla C.A della **prof.ssa Rosanna Ciccarelli**

Oggetto: richiesta assegnazione tesi di laurea (corso Laurea specialistica "Linguistica moderna" (LM-39) e relatore, sessione aprile 2024

Con la presente io sottoscritta [REDACTED] studentessa per il corso di Laurea specialistica di cui all'oggetto

CHIEDO

di poter svolgere la tesi di Laurea su un argomento attinente alla Sua disciplina e, dunque, di poter discutere la medesima grazie alla Sua disponibilità in qualità di relatrice.

Auspucando in un Suo gentile riscontro, porgo cordiali saluti.

Come si vede, il modello del cosiddetto burocratese è presente non soltanto nelle scelte lessicali, come con *la presente, io sottoscritta, di cui all'oggetto, medesima, riscontro*, o l'uso della maiuscola di cortesia in *Sua*, ma anche nella scelta di disporre il verbo *chiedo* in posizione centrale e in maiuscolo.

Per migliorare le competenze in scrittura e in particolare nella scrittura formale, in diversi Atenei italiani sono stati avviati da anni laboratori di italiano scritto oltre che corsi di formazione per docenti (si vedano esempi e dati in D'Aguanno, 2019).

Un ulteriore spunto operativo può essere dato dalla scrittura con la tecnica del TAP, grazie alla quale vengono evidenziate le maggiori incertezze che gli studenti hanno nel processo di scrittura formale e si rende possibile intervenire tempestivamente sulle loro scelte lessicali, sintattiche e testuali.

### 3.2. Il processo di scrittura formale: l'utilità del TAP

La tecnica del *Think Aloud Protocol*, nata nell'ambito della psicologia ma poi usata a partire dagli anni Ottanta nello studio di Hayes e Flower (1981) sul processo di scrittura, consiste nel verbalizzare a voce alta tutto quello a cui stiamo pensando nel momento in cui stiamo scrivendo, a partire dalla fase di pianificazione e di organizzazione del testo, fino alla scrittura, ai cambi di programma, alle autocorrezioni e alle motivazioni delle scelte.

L'attività didattica che ho proposto è consistita nella scrittura di e-mail formali (sono state prese come modello quelle proposte da D'Aguanno (2019: 120 ss.):

- 1) scrivere un'e-mail a un docente universitario per chiedere la tesi;
- 2) scrivere un'e-mail al responsabile di una palestra per segnalare alcuni problemi e chiedere che vengano risolti.

Gli studenti, lavorando in coppie, dovevano operare in questo modo: chi scriveva doveva verbalizzare ad alta voce i suoi pensieri durante l'elaborazione del testo e chi ascoltava doveva prendere appunti sulle diverse fasi della verbalizzazione. Il tutto doveva essere registrato e condiviso sulla piattaforma Teams per poterne poi discutere in classe. Di seguito riporto il testo di una e-mail scritta da una studentessa. Segnalo con + le pause, con : l'allungamento della sillaba, con - le parole interrotte. La trascrizione lineare del testo orale della scrivente è poi seguito da una rappresentazione in griglie. Grazie alla trascrizione in griglie, sul modello di Blanche-Benveniste *et al.* (1979) è possibile vedere le diverse opzioni a cui la scrivente ricorre e le motivazioni che sono alla base delle sue scelte finali. La rappresentazione in griglie, infatti, ha il vantaggio di mettere in evidenza sia la dimensione sintagmatica sia quella paradigmatica, rendendo più agevole l'analisi del processo (cfr. Bonvino *et al.*, 2023: 106).

#### *Trascrizione della registrazione:*

Allora ehm: + che ne so ++ gentilissima segreteria non so si può neanche fare + alla direzione: alla segreteria: non so come si usa + sono una iscritta alla vostra ehm: palestra + meglio dire al vostro servizio + vabbè intanto diciamo alla vostra palestra eh vabbè nel frattempo scriviamo e con la presente ++ bisogna introdurre il problema ++ desidero segnalare ehm: + segnalarvi con la vu maiuscola perché: dobbiamo essere formali ++ ma non so neanche se si fa: + segnalarvi ++ no non credo proprio che si faccia sarà troppo formale ++ desidero segnalare alla vostra attenzione diciamo alcuni problemi riscontrati nel servizio da voi ++ ma si dirà voi

con la vu maiuscola + boh + offerto che voi off- + mi sa troppo di carica istituzionale vabbè ehm: ++ in particolare ++ dobbiamo inventarci un problema + ho ehm: +++ non possiamo ripetere riscontrato: sto pensando a un sinonimo di riscontrare: + ho notato + per il momento diciamo ++ anche se non è molto formale ++ ho notato che le distanze tra i macchinari e l'area + adibita + diciamo adibita per gli esercizi a corpo libero + non consente il carico e lo scarico dei: dei pesi in sicurezza. Essendo il locale di dimensioni ridotte + non possiamo dire troppo piccolo + occorrerebbe + ehm: ++ almeno + intanto diciamo almeno ma mi sembra un po' troppo diretto per una mail formale ++ occorrerebbe almeno aumentare lo spazio tra le due aree per evit- + diciamo meglio + onde evitare il verificarsi di incidenti pericolosi ++ diciamo pure data la presenza di bambini nell'esercizio ++ Vi ringrazio per la vostra attenzione e attendo in fede una vostra risposta.

Nella prima griglia è inserita la parte introduttiva dell'e-mail della scrivente, con le esitazioni relative all'incipit dell'e-mail, alle formule allocutive e alla presentazione:

gentilissima segreteria

non so se si può  
fare

alla direzione  
alla segreteria

non so come si  
usa

sono una iscritta

ehm  
meglio dire  
vabbè intanto  
diciamo

alla vostra  
palestra  
al vostro servizio  
alla vostra palestra

Nel presentare il problema la studentessa, dopo aver usato il burocratese *presente* mostra esitazioni sull'uso della maiuscola di cortesia. La maiuscola, sentita inizialmente appropriata perché formale, viene poi ritenuta *troppo formale* e poi troppo da *carica istituzionale*. Interessante il rapporto di climax ascendente che c'è nella percezione della studentessa tra *formale*, *troppo formale* e *di carica istituzionale*:

con la presente

bisogna introdurre il problema

desidero segnalare

ehm

desidero segnalarvi

con la vu maiuscola perché dobbiamo  
essere formali

Ma non so neanche se si fa

segnalarvi

No, non credo proprio che si faccia

sarà troppo formale

desidero segnalare alla  
vostra attenzione alcuni  
problemi riscontrati nel  
servizio da voi

ma si dirà voi con la vu maiuscola boh

offerto  
che voi off-

mi sa troppo di carica istituzionale

La necessità di non ripetere lo stesso verbo pone la scrivente nella difficoltà di trovare un sinonimo del burocratico “riscontrare” che sia adeguato a un’e-mail formale:

in particolare

non possiamo  
ripetere  
riscontrato  
sto pensando a  
un sinonimo di  
riscontrare

ho notato

per il momento  
diciamo anche  
se non è molto  
formale

ho notato

che le distanze tra  
i macchinari e  
l’aria adibita

diciamo  
adibita

per gli esercizi a  
corpo libero

Nel proseguire il suo testo, la studentessa comincia il periodo con una subordinata gerundivale *essendo il locale* ed esplicita il motivo della scelta di *ridotto* anziché *piccolo* con *non possiamo dire piccolo* senza dare ulteriori spiegazioni, tanto le sembra ovvia l’impossibilità di accogliere una parola del vocabolario di base in uno scritto formale. Anche l’avverbio *almeno* le sembra poco appropriato perché *troppo diretto* ma si accontenta perché non le vengono in mente sinonimi. Interessante, infine, la sostituzione della subordinata finale, prima introdotta da *per* e poi da *onde*:

essendo il locale di  
dimensioni ridotte

non possiamo dire  
piccolo

occorrerebbe  
almeno

intanto diciamo almeno ma mi sembra un  
po’ troppo diretto per una mail formale

occorrerebbe  
almeno

aumentare lo spazio  
tra le due aree

per evit-  
onde evitare

diciamo meglio

il verificarsi di incidenti  
pericolosi

La trascrizione del parlato, in cui si possono individuare facilmente le esitazioni della scrivente e la trascrizione in griglie, che mostrano con chiarezza quali sono le scelte e talvolta le motivazioni delle scelte, consentono di avere una visione piuttosto chiara del processo di scrittura. Le incertezze riguardano soprattutto il lessico: la scrivente ha la percezione che parole come *notare*, *piccolo*, *almeno*, *per* non siano adatte a un contesto formale. Interessante poi l'incertezza sull'uso della maiuscola nel pronome clitico: in prima battuta preferito per via del contesto formale, è stato poi cancellato perché troppo formale e istituzionale.

#### 4. CONCLUSIONI

Al termine di questa breve indagine sul processo di scrittura formale degli studenti universitari, si possono trarre alcune prime conclusioni e proposte didattiche. Anzitutto, come sosteneva De Mauro, la semplificazione dei testi amministrativi può e deve procedere di pari passo con un innalzamento delle competenze alfabetiche della popolazione. Le lavoratrici e i lavoratori che nella pubblica amministrazione sono invitati a semplificare le comunicazioni al pubblico hanno certamente la difficoltà di un gusto già formato in anni di formazione scolastica, in cui sono stati esposti poco alla riflessione sulle diverse varietà diafasiche dell'italiano. Inoltre, come scrive Restivo (2022: 798), dal momento che l'apprendimento della scrittura formale è un processo complesso, «bisognerebbe definire un curriculum verticale di scrittura lungo il quale collocare la costruzione progressiva delle abilità richieste dalla stesura di testi scritti».

L'educazione linguistica, del resto, non può limitarsi all'ora di italiano. Le 33 ore di educazione civica, introdotte nel 2019, sono certamente un luogo favorevole all'estensione della didattica dell'italiano relativa ai testi istituzionali. Come è stato mostrato in Ciccarelli, Pietrandrea (2023), una parte di queste ore può essere usata per la comprensione e la semplificazione del regolamento d'istituto. Questo tipo di attività consente agli studenti non solo una partecipazione attiva alla vita della loro scuola ma anche uno sviluppo da un lato della abilità ricettive di lettura e dall'altro di abilità produttive di riscrittura di un testo. Un ulteriore contributo in tal senso ci è dato dal TAP, che può essere usato dai docenti sia in fase di comprensione del testo sia in fase di produzione. L'esposizione ad alta voce del processo di scrittura consente al docente i) di scoprire la norma interiorizzata dall'apprendente; ii) scoprire i giudizi di accettabilità che gli apprendenti formulano via via e il modo in cui motivano le loro autocorrezioni; iii) intervenire tempestivamente sugli errori uno per volta evitando così una meno produttiva correzione a tappeto (Bettoni, 2010) e una fossilizzazione dell'errore (Selinker, 1972). L'osservazione ed eventualmente la correzione tra pari, inoltre, consente anche a chi in quel momento non è impegnato nella scrittura di riflettere sui diversi momenti che caratterizzano la produzione scritta e di sviluppare una competenza metalinguistica. Questo cambio, nel dare maggiore autonomia e responsabilità all'apprendente, favorisce una acquisizione più solida (Chini, 2011).

Una più sicura conoscenza della lingua scritta formale può contribuire a evitare che formule stereotipate siano usate in contesti non pertinenti dagli studenti, da chi si occupa di comunicazione istituzionale e dai cittadini in generale. Ne deriverebbe, come ricordano le *Dieci tesi*, una «più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale».

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amelotti M. (1975), “L’età romana”, in Amelotti M., Costamagna G., *Alle origini del notariato italiano*, Consiglio nazionale del notariato, Roma, pp. 1-144.
- Andorno C. (2014), “Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali”, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 13-32.
- Blanche-Benveniste C. (1990), “Un modele d’analyse syntaxique “en grilles” pour les productions orales”, in *Anuario de Psicologia*, 47, pp. 11-28.
- Bettoni C. (2010), “Come gestire l’errore grammaticale”, in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 163-182.
- Bonvino E., Cortes Velasquez D., De Meo A., Fiorenza E. (2023), *Agire in L2. Processi e strumenti nella linguistica educativa*, Hoepli, Milano.
- Cassese S. (1993), “Prefazione”, in Presidenza del consiglio dei ministri. Dipartimento per la funzione pubblica, *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche : proposte e materiali di studio*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello stato, p. 9.
- Chini M. (2011), “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 1-22:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.
- Ciccarelli R., Pietrandrea P. (2023), “Per un linguaggio chiaro della comunicazione istituzionale. Quale ruolo della linguistica e dei linguisti?”, in Piemontese M. E. (a cura di), *Il dovere costituzionale di farsi capire. A trent’anni dal Codice di stile*, Carocci, Roma, pp. 93-109.
- Ciccarelli R. (2023), “La retorica online. Interventi per un’educazione linguistica digitale democratica”, in *Alsic - Apprentissage des langues et systèmes d’information et de Communication*, 26, 1, pp. 146-163.
- Cortelazzo M. A. (2021), *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Carocci, Roma.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto*, Carocci, Roma.
- De Blasi N. (2016), *Eduardo*, Salerno Editrice, Napoli.
- De Mauro, T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1980), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di) (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX Congresso internazionale di studi della SLI – Società di linguistica italiana (Roma, 8-10 novembre 1985), Bulzoni, Roma.
- De Mauro T., Vedovelli M. (a cura di) (1999), *Dante, il gendarme e la bolletta – La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta Enel*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (2006), “La legge è uguale per tutti?”, in *Dalla legge alla legalità: un percorso fatto anche di parole*. Atti del convegno, Firenze, 13 gennaio 2006. Regione Toscana -

- Giunta Regionale, Direzione generale dell'Organizzazione e Sistema Informativo, Firenze, pp. 20-23.
- Della Putta P. (2020), "Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofofoni e non italofofoni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 209-224.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50961>.
- Grandi N. (2018), "Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica", in *Griseldaonline* (sez. *Dibattiti*): <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021>.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hayes J. R., Flower L. (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", in *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Larson P. (2011), "La componente volgare nel latino medievale d'Italia (Interferenze tra latino e volgare nella toscana medievale)", in Pérez González M., Pérez Rodríguez E. (a cura di), *Influencias léxicas de otras lenguas en el latín medieval*, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Lubello S. (2014), *L'italiano burocratico*, Carocci, Roma.
- Lubello S. (2018), "L'antilingua gode di buona salute: nuove forme, vecchi vizi", in Sergio G. (a cura di), *Comunicare cittadinanza nell'era digitale Saggi sul linguaggio burocratico 2.0*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-43.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), "Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana", in *Scuola e città*, 39, 3, pp. 110-124.
- Pallotti G. (2017), "Applying the interlanguage approach to language teaching", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55, 4, pp. 393-412.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Piemontese M. E. (2020), "Il contributo di don Lorenzo Milani all'educazione linguistica democratica", in Casini C., Sansalone C., Bancheri S., Lettieri M. (a cura di), *Un viaggio attraverso la conoscenza. Studi in memoria di Paul A. Colilli (1952-2018) – A Journey through Knowledge. A Festschrift in Memory of Paul A. Colilli (1952-2018)*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 561-581.
- Raso T. (2005), *La scrittura burocratica. La lingua e l'organizzazione del testo*, Carocci, Roma.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in Richards J. (ed.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London, pp. 31-54.
- Sornicola R. (2012), "Potenzialità e problemi dell'analisi linguistica dei documenti notarili alto-medievali dei domini bizantini e longobardi", in Sornicola R., Greco P. (a cura di), *La lingua dei documenti notarili alto-medievali dell'Italia meridionale. Bilancio degli studi e prospettive di ricerca*, Tavolario Edizioni, Cimitile, pp. 9-62.
- Vellutino D. (2018), *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*, il Mulino, Bologna.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.

