

YAHIS MARTARI

Linguistica per la scrittura. Istruzioni linguistiche e revisione in classi ad abilità miste L1 e L2

Un insegnamento esplicitamente linguistico può avere un effetto positivo sulle capacità di scrittura degli apprendenti? Per rispondere a questa domanda di ricerca proponiamo un *case study* (sezione 2) preceduto da un inquadramento teorico (sezione 1). Il campione è rappresentato dagli scritti di 156 studenti universitari italofoeni nativi e non-nativi (31% di scriventi L2). Gli studenti sono stati divisi in 3 gruppi sottoposti a un percorso didattico (14 ore) differenziato: I gruppo: un corso strutturato con istruzioni linguistiche e Protocollo di Revisione (RSP); II gruppo: un corso strutturato con istruzioni linguistiche; III gruppo: un corso senza istruzioni linguistiche. Osserviamo una significativa differenza nel numero di errori complessivi (tra il I e il III gruppo -38%, tra il II e il III gruppo -15%) che può essere interpretata come una risposta parzialmente positiva alla nostra domanda di ricerca e discutiamo della generalizzabilità di questi dati.

Parole chiave: scrittura accademica, italiano L2, revision strategy.

1. Introduzione

L'obiettivo principale di questo studio è *discutere dell'efficacia dell'analisi (meta)linguistica* come risorsa per la didattica della scrittura nel contesto universitario. Proporremo quindi la lettura dei dati di un *case study*, preceduta da un sintetico inquadramento teorico delle procedure di revisione, autorevisione e analisi linguistica per la didattica della scrittura.

Sottolineiamo immediatamente che tratteremo in modo congiunto di elaborati di studenti italofoeni nativi (L1) e non nativi (L2) prodotti in classi ad abilità miste (Prodromou 1992); questa scelta colloca il presente studio il quel filone sempre più frequentato dalla ricerca in ambito glottodidattico che vorrebbe trattare all'interno di un solo,

organico, modello teorico l'apprendimento L1 e L2, sia per ciò che riguarda i principi dell'acquisizione (MacWhinney 2005), sia per quello che concerne gli aspetti più avanzati dell'apprendimento, come le varietà diafasicamente più sorvegliate (Martari 2019a, Pugliese & Della Putta 2017, Della Putta in stampa).

1.1 La revisione

In un saggio significativamente intitolato “More Than Just Error Correction” (Myhill & Jones 2007: 325) le autrici definiscono la revisione del testo scritto come una “difficult skill to acquire”, cognitivamente complessa e “conscious, not automatised”. Sotto all'apparente ovvietà di questa affermazione si cela tuttavia un doppio ordine di questioni maggiori che influiscono sul problema della revisione: la difficoltà di acquisirne l'abilità per l'apprendente – sia nel contesto della revisione di un testo scritto da altri, sia nel contesto dell'auto-revisione – e la necessità di considerare la revisione come una pratica linguistica consapevole. In proposito vale la pena di rileggere, qui di seguito, anche una definizione classica come quella di Fitzgerald's (1987: 484).

Revision means making any change at *any point in the writing process*.
[...] Changes may or may not affect meaning of text and they may be *major or minor* (corsivo nostro).

Se è dunque vero che la revisione riguarda ogni altezza del processo di scrittura e ogni livello di complessità testuale (“major or minor”), occorre porsi due domande. La prima, alla quale rispondiamo subito, è: la revisione è una pratica che davvero migliora le performance di scrittura? La seconda, cui è invece dedicato il prossimo sotto-paragrafo di questo lavoro è: le conoscenze linguistiche rappresentano uno strumento efficace per la revisione?

Riportando i dati messi a disposizione da uno studio su un corpus ampio di testi scritti (NAEP – *National Assessment of Educational Progress*), Butler & Britt (2011: 71) rilevano una significativa differenza tra i punteggi nelle prove di produzione di studenti abituati ad applicare sempre processi di revisione al loro testo ($M = 159$), rispetto alle prove di studenti con un addestramento alla revisione occasionale ($M = 140$) e a quelle di studenti per nulla abituati a revisionare ($M = 129$). Ci pare che questi dati possano essere interpretati come una pro-

va sufficientemente solida del fatto che l'abitudine alla revisione rappresenta per uno scrivente, se non altro, un'opportunità di migliorare la propria produzione testuale. E, se questo è vero, pare importante chiedersi quale ruolo possa avere, in questo senso, un addestramento basato su istruzioni esplicitamente linguistiche.

1.2 Linguistica per la revisione

In passato alcuni studiosi hanno sostenuto, a partire da rassegne anche molto ampie, che la linguistica non potesse fornire una strumentazione realmente utile per una dimensione produttiva superiore a quella frasale (Crowley 1989; Parker & Campbell 1993). Vale a dire che le istruzioni esplicite dell'analisi linguistica pareva non potessero ritenersi didatticamente efficaci se non per ciò che riguarda la costruzione ortografica, morfologica, morfosintattica e sintattica del testo scritto. Nella letteratura internazionale più recente, tuttavia, sono state proposte diverse metodologie glottodidattiche di scrittura orientate a istruzioni esplicite, di revisione, autorevisione, revisione tra pari del testo scritto per migliorarne l'efficacia (Allal *et al.* 2004; Butler & Britt 2011; Truscott & Yi-ping Hsu 2008; Sato & Ballinger 2016; Philp *et al.* 2013). E si può facilmente osservare come tale esplicitezza si realizzi spesso attraverso la riflessione linguistica, metalinguistica e metacognitiva sia particolare sia globale (Donnelly 1994). Molto recentemente, inoltre, alcuni studiosi (Boggs 2019; Bitchener & Storch 2016) – a partire da una pur limitata rassegna di lavori sull'argomento – hanno comparato forme esplicite di insegnamento per la scrittura in L2, osservando quale tipologia di feedback metalinguistici correttivi (diretti/indiretti, *classroom-based* o no etc.) può essere più vantaggiosa, e hanno sottolineato una certa contraddittorietà nell'uso dei feedback da parte degli apprendenti più che nell'efficacia delle indicazioni metalinguistiche in sé: “while metalinguistic explanations provide *opportunity* for deeper analysis, they cannot compel learners to take up this opportunity” (Boggs 2019: s.p.). Questo orizzonte di studi converge verso l'appropriatezza e l'efficacia delle strumentazioni metalinguistiche, e in particolare lo *scaffolding* (un'istruzione esplicita che segue l'apprendente passo a passo nel processo produttivo) e il complesso di attività esplicitamente dirette all'espressione linguistica che prende il nome di *languageing* (Knouzi *et al.* 2010).

Sulla base di queste poche riflessioni possiamo dire che l'istruzione metalinguistica 'serve' per apprendere una lingua, per conoscerla, per giudicarla e per collocarla in un contesto formativo (Hartley 1982). Cioè si può affermare che il sapere linguistico rappresenta spesso lo sfondo/orizzonte delle attività glottodidattiche non solo metalinguistiche ma anche produttive. E ciò è vero tantopiù per l'addestramento alla revisione, in cui la padronanza di un metalinguaggio e di una metodologia di analisi rappresentano gli strumenti che consentono la definizione delle forme e delle strutture e permettono l'identificazione degli errori, intesi come forme non congruenti con una varietà target talora lontana dalle realizzazioni dello scritto sia di nativi sia di non nativi.

2. *Case Study*

La domanda di ricerca che indirizza lo studio di caso qui presentato è la seguente: un insegnamento esplicitamente linguistico può avere un effetto positivo sulle capacità di scrittura degli apprendenti? In altre parole, imparare a osservare, rileggere e revisionare il proprio testo con gli strumenti dell'analisi linguistica può migliorare le performance dello scrivente?

2.1 Presentazione del campione

Il campione che analizzeremo è composto dagli elaborati scritti di 156 studenti universitari del primo anno di laurea triennale (le cui capacità di scrittura sono talora predittive del successo accademico, come suggerisce l'ampia ricerca di Aull 2015), immatricolati a corsi di studio afferenti alla Scuola di Lettere e Beni Culturali (Università di Bologna) con Obbligo Formativo Aggiuntivo (OFA)¹. Si tratta quindi di apprendenti con lacune accertate, in fase di ingresso, rispetto a conoscenze e competenze elementari di vario genere: soprattutto in campo linguistico-espressivo e grammaticale. Tutti gli studenti del campione hanno realizzato un punteggio tra 21 e 25/50 al test di immatricolazione a risposta chiusa, presentandosi perciò con un livello piuttosto simile di competenza. Il campione è stato diviso in tre gruppi (I, II e III) composti dallo stesso numero di studenti (52). Ogni grup-

¹ I dati sono stati raccolti durante l'A.A. 2018/2019.

po era costituito da due classi di un corso di lingua italiana della durata complessiva di 18 ore, destinato specificamente a studenti con OFA.

Complessivamente il campione era costituito da circa 1/3 (31%) di studenti italofoeni non nativi (di lingua madre turca, araba, cinese, polacca o francese) con un livello intermedio di conoscenza della lingua italiana (= o > B1) così distribuiti: nel I gruppo 14/52, nel II gruppo 18/52 e nel III gruppo 19/52.

2.2 Il metodo di ricerca

Per ognuno dei tre gruppi il percorso è stato articolato in un pre-test (2 ore) e un post-test (2 ore) identici per i tre gruppi, somministrati prima e al termine di un corso di scrittura di 14 ore (identico per i primi due gruppi e differente per il terzo). I corsi, di natura laboratoriale, sono stati tenuti da tre tutor di supporto all'attività didattica non informati dell'obiettivo anche sperimentale – o, se si preferisce, del contesto quasi-sperimentale (Campbell & Stanley 1963) – del laboratorio.

Il pre-test consisteva in un'autopresentazione scritta strutturata in tre paragrafi – in base alle consegne del tutor – in cui ciascuno studente doveva descrivere il proprio percorso scolastico, le motivazioni della scelta del percorso universitario e i punti di forza e di debolezza della propria preparazione in ingresso (2 ore). Il post-test consisteva invece nella stesura di un testo argomentativo sulla base della seguente consegna: “a partire dalla lettura e dall'analisi in aula del saggio *Italiani, vi esorto ai classici* di Italo Calvino, produrre un testo argomentativo non schematico di 200 parole rivolto a un tuo pari in cui argomenti le tue idee intorno alla lettura dei classici della letteratura” (2 ore).

Il percorso didattico è stato differenziato in questo modo:

- *I gruppo*: un corso strutturato con istruzioni esplicitamente linguistiche, attraverso l'impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica e con l'uso, durante il post-test, di un Protocollo di Revisione (*Revision Strategy Protocol* – RSP) attraverso cui autorevisionare il proprio testo;
- *II gruppo*: un corso strutturato con istruzioni esplicitamente linguistiche, attraverso l'impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica (quindi *senza* RSP);
- *III gruppo*: un corso senza istruzioni esplicitamente linguistiche, senza riflessione metalinguistica strutturata e senza RSP.

I due tutor del I e del II gruppo (30 e 32 anni, maschi con cinque anni di esperienza) avevano una formazione comunicativo-linguistica mentre la tutor del III gruppo (35 anni, femmina) aveva una formazione prevalentemente critico-letteraria. Per limitare l'eventuale influenza dello stile didattico dei tutor, nel I e nel II gruppo i due tutor si sono alternati: ciascuno di loro ha seguito cioè sia una classe con RSP (gruppo I) sia una classe senza protocollo (gruppo II). Inoltre, a tutti e tre i tutor sono stati forniti i materiali e il relativo sillabo per le lezioni (identici per i gruppi I e II e differenziati per il gruppo III).

Con queste premesse, i due laboratori con istruzioni esplicitamente linguistiche e con l'impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica sono stati realizzati attraverso esercizi di scrittura e correzione dei testi con focalizzazioni linguistiche suddivise in Ortografia, Lessico, Morfosintassi, Sintassi (e punteggiatura), Testualità e Pragmatica attraverso l'impiego di un semplice ma specifico metalinguaggio delle relative aree di studio linguistico.

A solo scopo esemplificativo, riportiamo alcuni degli argomenti trattati in modo esplicito durante il percorso con il I e il II gruppo. Per l'ortografia: una rassegna dei dubbi più frequenti (corretta collocazione dell'apostrofo, dell'accento etc.). Per il lessico: un criterio ragionato di scelta delle parole in base all'adeguatezza stilistica al contesto (con esempi di corretto impiego di parole preferibilmente di registro medio). Per la sintassi (e la punteggiatura), la trattazione dei concetti di valenza/argomento e di frase nucleare e complessa e una rassegna dei dubbi interpuntivi più frequenti. Per la morfo(sintassi): le nozioni di accordo morfologico e di reggenza (anche in questo caso con l'illustrazione di casi critici), reggenza (esempi e dubbi più frequenti) e indicazioni per la lunghezza della frase. Per la testualità: la nozione di tipologia testuale, la costruzione del paragrafo e del capoverso come unità riconoscibili di senso, le nozioni di coerenza e coesione (con esemplificazioni). Per la pragmatica, infine: la disposizione delle informazioni nel testo e nel paragrafo in base al criterio di salienza (cioè di importanza relativa al contesto e al lettore) e la nozione di tema/soggetto e rema/predicato.

Solo il I gruppo ha infine ricevuto e utilizzato il RSP, uno strumento di autodiagnosi (discusso in Martari 2019b) strutturato come una *Check list* suddivisa in Ortografia, Morfologia e Morfosintassi, Lessico, Sintassi e Punteggiatura, Testualità e Pragmatica. Il RSP è

stato realizzato attraverso il minimo impiego di tecnicismi linguistici, per facilitare l'immediatezza d'uso da parte di tutti gli studenti e aveva la principale funzione di *indirizzare l'attenzione dello scrivente* verso i problemi ricorrenti di scrittura trattati durante il percorso didattico e sopra esemplificati.

Riportiamo qui uno stralcio di RSP, anche in questo caso a titolo esemplificativo:

Ortografia

- Le parole del testo sono state scritte correttamente?
- Gli accenti sono stati posti correttamente (attenzione alle parole con due significati)? [Etc.]

Morfologia e morfosintassi

- Gli accordi morfologici (maschile, femminile, singolare, plurale) sono sempre rispettati?
- I tempi e i modi verbali sono stati scelti bene? [Etc.]

Sintassi

- Le frasi hanno una lunghezza giusta (max. 20 parole)?
- La costruzione delle subordinate (la scelta delle preposizioni e dei tempi) è giusta? [Etc.]

Il laboratorio senza istruzioni esplicitamente linguistiche e senza impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica è stato realizzato in 15 ore di scrittura e correzione dei testi con l'impiego di un metalinguaggio tradizionalmente "grammaticale". Non sono perciò stati trattati in modo sistematico né esplicito i livelli di analisi sopra elencati né sono state fornite esplicite indicazioni rispetto a tali livelli: il corso del gruppo III si è quindi svolto integralmente come un laboratorio di correzione di testi sulla base di categorie tradizionali e perlopiù impressionistiche: corretto/sbagliato, troppo lungo, confuso, chiaro/non-chiaro etc.

L'intero corpus di testi del pre-test e del post-test è stato corretto e annotato manualmente in due fasi: prima dai tutor e poi da noi per colmare eventuali lacune, imprecisioni o dissimmetrie nel processo di annotazione degli errori. In nessun caso i testi del pre-test e del post-test sono stati restituiti corretti agli studenti.² Viceversa, la modalità di lavoro del laboratorio ha previsto per tutti i gruppi il feedback

² Il post-test è stato somministrato nella fase finale del laboratorio di scrittura, ma l'idoneità è stata attribuita in base a un ulteriore breve test a risposta chiusa sui contenuti dei corsi, come si è detto differenziati.

esplicito sugli esercizi di scrittura corretti e quindi la restituzione dei testi agli apprendenti.

2.3 Risultati

Il pre-test è stato somministrato al solo fine di verificare che la situazione di partenza dei gruppi di studenti si presentasse in modo omogeneo e congruente con l'esito del test ufficiale della prova di ingresso al corso di studio.

Nei testi del pre-test in tutti e tre i gruppi la quasi totalità degli studenti commette errori che possono essere riportati ai piani linguistici indagati, cioè morfosintattici, sintattici, lessicali e testuali. In particolare, dall'analisi delle auto-presentazioni emerge il seguente quadro:

- I gruppo: 46/52 elaborati con errori;
- II gruppo: 43/52 elaborati con errori;
- III gruppo: 46/52 elaborati con errori;

Questo dato mostra una situazione se non omogenea, comunque piuttosto organica e ai fini di questo studio è sufficiente a identificare una condizione simile nei tre gruppi, per competenze linguistiche iniziali, oltre che per composizione. Discuteremo poi più dettagliatamente nella sezione dei commenti del rapporto tra il pre-test e il gruppo-classe per il contesto glottodidattico.

Ci soffermiamo invece subito sull'analisi dettagliata dei risultati del post-test (tabella 1).

Tabella 1 - Numero di errori negli elaborati del post-test, suddivisi per gruppi, sottogruppi (L1 e L2) e livello di analisi linguistica

	Gruppo I Linguistica con RSP (52)			Gruppo II Linguistica (52)			Gruppo III Non linguistica (52)		
	TOT	L1	L2	TOT	L1	L2	TOT	L1	L2
ERRORI RILEVATI									
Ortografia	23	5	18	38	8	30	44	13	31
Morfo(sintassi)	35	10	25	63	10	53	77	18	59
Sintassi/Punteggiatura	29	12	17	44	29	15	53	39	14
Lessico	41	26	15	39	24	15	45	21	24
Testualità	19	8	11	21	12	9	24	15	9
Pragmatica	19	8	11	22	11	11	23	14	9
Complessivi	166	69	97	227	94	133	266	120	146

Nella prima colonna di ogni gruppo riportiamo il numero di errori complessivi (TOT) presenti negli elaborati del rispettivo gruppo, e nelle due colonne successive il numero di errori scorporati per sottogruppo di scriventi L1 e sottogruppo L2.

Le righe riportano gli errori per livello di analisi linguistica. L'ultima riga restituisce il numero complessivo di errori, dato dalla somma degli errori per singolo livello linguistico. Si è qui scelto di considerare in modo congiunto gli errori di sintassi e di punteggiatura, così come gli errori di morfologia e morfosintassi. La seconda scelta potrebbe fare sorgere qualche obiezione dal momento che, in lingua italiana, gli errori di tipo strettamente morfologico come la marcatura di numero sono più tipici e quindi più attesi in testi di scriventi non nativi; tuttavia, presentando anche i risultati scorporati per L1 e L2, ci pare che questa scelta non costituisca motivo di opacità nel trattamento dei dati.

Dai risultati complessivi emerge una differenza molto significativa in termini assoluti tra il numero di errori rilevati negli elaborati dei post-test del gruppo I (166) e del gruppo (266) III. Prendendo in considerazione il numero medio di errori per elaborato, osserviamo che tra il primo gruppo ($M 166/52=3,19$) e il terzo ($M 266/52=5,11$) la differenza si attesta a -38% (il gruppo II si situa in una posizione intermedia: $M 227/52=4,36$, con una differenza del 15% rispetto al gruppo III).

La differenza più importante nella produzione di errori è concentrata, come si vede nella Tabella 1, sui primi livelli linguistici: Ortografia (I gruppo -48% e II gruppo -14%), morfo(sintassi) (I -55% e II -18%), sintassi e punteggiatura (I -45% e II -17%). Viceversa, rispetto a Lessico, Testualità e Pragmatica la situazione non è per nulla definita. Per quello che concerne il lessico, addirittura, sembra che vi sia una situazione invertita rispetto alla tendenza generale: sono infatti leggermente di più gli errori riscontrati nei testi del Gruppo I rispetto al Gruppo II. Il Gruppo III invece resta quello con il maggior numero di errori. E anche per i livelli di Testualità e Pragmatica, la differenza tra i gruppi non pare essere in alcun modo significativa. Complessivamente possiamo quindi rilevare da subito una certa discrepanza tra il livello frasale e quello lessicale e transfrastico.

Prendiamo ora in considerazione in modo disgiunto gli elaborati scritti in L1 e quelli in L2. Ricalcoliamo il numero medio di errori

per elaborato, al solo scopo di ponderare la differenza tra i tre gruppi tenendo conto della differente distribuzione di studenti L1 ed L2.

Negli elaborati in L1 osserviamo: per il gruppo I, $M\ 69/38=1,81$ (-50%); per il gruppo II, $M\ 94/34=2,76$ (-34%); per il gruppo III, $M\ 120/33=3,63$. Per gli scriventi L2 osserviamo invece: per il gruppo I, $M\ 97/14=6,92$ (-10%); per il gruppo II, $M\ 133/18=7,38$ (-4%); per il gruppo III, $M\ 146/19=7,68$. Troviamo quindi sia per L1 che per L2 un numero crescente di errori tra gruppo I, II e III, con differenze significative tra i tre gruppi decisamente più per gli scriventi in L1 che per quelli in L2. La differenza più consistente per L1 è certamente presente sul livello di Sintassi/Punteggiatura: 12 errori [gruppo I], 29 [II], 39 [III] errori. Viceversa, per il lessico la situazione appare capovolta: 26 [I], 24 [II], 21 [III] errori. Più in generale possiamo osservare una netta differenziazione tra il numero di errori presenti sui primi tre livelli di analisi e quelli presenti sugli ultimi tre.

Per gli elaborati in L2, sui livelli di sintassi e di lessico la situazione sembra praticamente speculare rispetto a quella degli elaborati in L1: per la sintassi, infatti, l'istruzione esplicitamente linguistica con protocollo sembra avere avuto l'impatto minore (17 errori [gruppo I], 15 [II], 14 [III]), mentre per il lessico gli errori presenti negli elaborati del gruppo III sono considerevolmente di più – sebbene siano invece presenti in ugual misura tra gruppo I e II (15 [I], 15 [II], 24 [III] errori). In generale, anche per L2 i livelli di analisi transfrastica (testualità e pragmatica) sono quelli in cui non si osserva un risultato positivo, mentre ortografia e morfo(sintassi) mostrano una differenza importante tra i tre gruppi. Per la morfo(sintassi) osserviamo il risultato più importante nella differenza tra gruppo I e gruppo II, con una differenza meno accentuata invece tra gruppo II e gruppo III.

2.4 Commento

Occorre qui innanzitutto – e preliminarmente a ogni altra considerazione e valutazione – osservare che, nell'ampio ventaglio metodologico della ricerca riconducibile alla linguistica applicata (Dean Brown 2004), la prospettiva sperimentale della glottodidattica è diversa da quella della linguistica acquisizionale in senso stretto. Infatti, più che il processo di acquisizione del singolo soggetto (o di una specifica categoria di soggetti) è presa in esame la situazione di insegnamento/apprendimento del gruppo-classe, il quale resta il riferimento dell'in-

tero processo, per sua natura orientato alla formazione di ipotesi più che alla loro validazione – dato il contesto naturale e una pratica non pienamente sperimentale ed emica – in cui la selettività dei soggetti presi in esame non può essere controllata pienamente. E proprio in tale prospettiva i dati sono stati raccolti e analizzati: cercando cioè di preservare la naturalità dei gruppi classe “misti”, benché, come si è detto, con situazioni di partenza non troppo differenziate.

Venendo ora al commento dei dati qui presentati, benché si possano certamente proporre ipotesi sulla relazione tra il tipo di errore³ e il percorso didattico dei tre gruppi, occorre sottolineare che gli elaborati presentano errori di ogni tipo in tutti i gruppi e che quindi non ci sono tipologie di errori che ‘scompaiono’ con le istruzioni esplicite o con l’uso di un protocollo di revisione del testo. Ad esempio, osserviamo (in corsivo qui e in tutti gli esempi successivamente riportati) questo errore di scelta lessicale nell’elaborato di uno scrivente non nativo del gruppo con indicazioni linguistiche e protocollo (oltretutto più efficace per L2 che per L1, si è visto, per quello che riguarda il lessico):

- (1) *diamo dei pregiudizi* per il quantitativo di pagine (P_NONIT9)

Negli scritti L1 poi, l’impressione è che, prevedibilmente, la complessità del testo aumenti la probabilità di commettere errori: come quello di punteggiatura qui riportato (in corsivo) di uno scrivente madrelingua con protocollo e tipicamente riportabile alla punteggiatura intonativa in luogo di quella sintattica:

- (2) Quando parliamo di letteratura è come se la conversazione diventasse una gara a chi ha letto il libro più recente uscito in libreria, partendo dai nuovi romanzi fino ai libri scritti da qualche personaggio del web di dubbio gusto, *ma difficilmente, qualcuno* vi dirà mai che sta leggendo un classico. (P_IT9)

Proseguiamo ora con il commento dell’ultimo dato rilevato in 2.3. Le differenze tra il numero complessivo di errori per i tre gruppi di L1 e quelli di L2 sembrerebbero permetterci di dedurre che il protocollo di revisione del testo sia più utile per gli scriventi nativi: infat-

³ Non vi è qui lo spazio per discutere la catalogazione degli errori per quello che riguarda la collocazione dei fenomeni all’interno dei diversi livelli linguistici, tuttavia è opportuno sottolineare che per alcuni fenomeni ortografici, morfologici e lessicali, in alcuni casi, sarebbe corretto parlare di un *continuum*, più che di categorie nettamente separate.

ti, osservando il numero assoluto di errori, la differenza tra gruppo I con protocollo e gruppo II con indicazioni esplicitamente linguistiche per L2 non è significativa come quella per L1. Tuttavia, è anche vero che percentualmente per i testi in L2 il RSP sembra amplificare molto l'effetto delle istruzioni linguistiche esplicite (10% [Gruppo I] contro 4% [II]).

Un'altra osservazione indispensabile è che, prendendo in considerazione il contesto L2 e L1, risulta evidente che gli errori sono perlopiù differenti e alcuni sono riconducibili in modo esclusivo a processi di acquisizione o, in alcuni casi, di interferenza, che nulla hanno a che vedere con uno scrivente nativo all'inizio della formazione universitaria. Ad esempio, la costruzione sintattica e le scelte morfosintattiche riportate in (3) sono tipicamente frutto di interferenza, per uno scrivente sinofono:

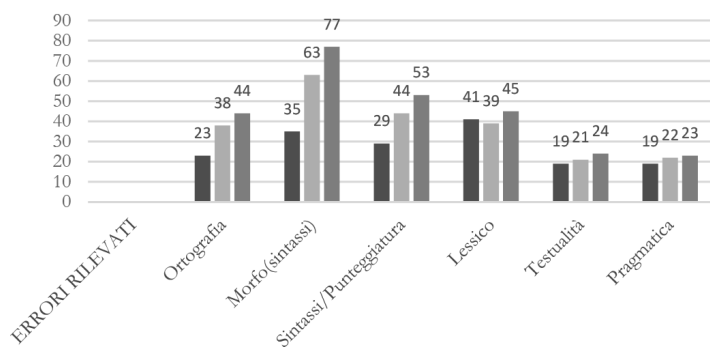
- (3) Studiare l'altra lingua o la matematica è importante. Ma sapere come vivere la vita di adesso o di futuro, la scuola *non insegna a noi*. Siamo *nel mondo passa veloce*, con i classici possiamo avere una pausa. (SI_NONIT_6)
- (4) Calvino con il suo breve testo "Perché leggere i classici" ci dà *un importante impronta su* quello che un altro testo qualsiasi potrebbe mai offrirci. (SI_IT_13)

Come si può osservare in (4), tuttavia, ci sono problemi lessicali e morfosintattici in testi di nativi che sono idealmente collocabili sullo stesso livello di (3). Il piano linguistico di interesse parrebbe quindi per certi versi sovrapponibile e la resa di un modello glottodattico orientato in modo esplicito dalla linguistica potrebbe, dunque, essere efficace su tutto il *continuum* di problemi linguistici (pur differenziati) di L1 e di L2 in gruppi ad abilità miste come quelli del nostro campione.

3. Conclusioni

In conclusione, possiamo osservare innanzitutto nuovamente i dati in un quadro complessivo, che ci fornisca un colpo d'occhio sulla distribuzione degli errori (Grafico 1).

Grafico 1 - *Distribuzione complessiva degli errori per livello linguistico e per Gruppo (in ordine, I, II e III)*



A partire da questo sguardo di insieme possiamo ribadire che sembra esserci un rapporto positivo tra l'esplicitezza delle istruzioni linguistiche come quelle qui impiegate (e per le quali si rimanda a Martari 2019b: 458-459) e la correttezza dei testi (il gruppo III ha fatto sempre meglio del gruppo I). Ma ciò vale soprattutto per i primi tre livelli linguistici: sembra dunque qui confermata la conclusione di Crowley (1989) sul limite della dimensione frasale per l'efficacia immediata dell'insegnamento esplicitamente linguistico, poiché, come abbiamo visto, nel nostro *case study* per pragmatica, testualità e lessico non si osservano risultati significativi.

Sembra inoltre che il RSP renda più significativo il rapporto tra insegnamento esplicitamente linguistico e capacità di scrittura, probabilmente perché compensa il fatto che gli studenti del campione hanno una scarsa abitudine a utilizzare modelli di revisione del testo in tutte le sue parti (Butler & Britt 2011: 86 parlano in proposito di «poorly developed global revision task schema»). Rispetto all'efficacia di un RSP, i risultati qui ottenuti sono oltretutto corrispondenti in buona parte a quelli di Martari (2019b), acquisiti a partire da testi di studenti di tipologia differente ma ugualmente distribuiti in un contesto misto L1 e L2.

Occorrerebbe certamente una base di dati assai più ampia per potere affermare in modo sicuro la validità di tali relazioni. Sebbene soltanto a livello di formulazione di ipotesi, comunque, la risposta alla domanda di ricerca che ci siamo posti parrebbe essere parzialmente

positiva e incoraggerebbe ulteriori studi e approfondimenti: non solo sull'efficacia di un insegnamento esplicitamente linguistico per aumentare le capacità di scrittura, ma anche sull'utilità e sulle caratteristiche di uno strumento di auto-revisione del testo che indirizzi l'attenzione degli apprendenti verso alcuni problemi testuali più tipici e ricorrenti.

Riferimenti bibliografici

- Allal, Linda & Chanquoy, Lucile & Largy, Pierre (Eds.), 2004. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Boston: MA: Kluwer Academic.
- Aull, Laura. 2015. *First-Year University Writing: A Corpus-Based Study with Implications for Pedagogy*. New York: Springer.
- Bitchener, John & Storch, Neomy. 2016. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. (Kindle ed.) Bristol: Multilingual Matters.
- Boggs, A. Jill. 2019. Effects of teacher-scaffolded and self-scaffolded corrective feedback compared to direct corrective feedback on grammatical accuracy in English L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 46.
- Butler, A. Jodie & Britt, M. Anne. 2011. Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication* 28 (1). 70-96.
- Cacchione, Annamaria & Rossi, Luca. 2016. La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie. In Ruffino, Giovanni & Castiglione, Marina (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione, Atti del XIII Congresso SILFI* (Palermo, 22-24 settembre 2014), 457-489. Firenze: Cesati.
- Campbell, T. Donald & Stanley, C. Julian. 1963. *Experimental and quasi-experimental design for Reserch*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Crowley, Sharon. 1989. Linguistics and composition instructions: 1950-1980. *Written communication* 6. 480-505.
- Dean Brown, James. 2004. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In Davies, Alan & Elder, Catherine, *The handbook of applied linguistics*, 476-500. Malden (MA): Blackwell.
- Della Putta, Paolo. In stampa. Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italo-foni e non italo-foni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2. In

- Grassi, Roberta (a cura di), *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Cesati.
- Donnelly, Colleen. 1994. *Linguistics for writers*. New York: State University of New York Press.
- Gualdo, Riccardo & Raffaelli, Lucia & Telve, Stefano. 2014. *Scrivere all'università: pianificare e realizzare testi efficaci*. Roma: Carocci.
- Hartley, F. Antony. 1982. *Linguistics for language learners*. London: Macmillan.
- Knouzi, Ibtissem & Swain, Merrill & Lapkin Sharon & Brooks, Lindsay. 2010. Self-scaffolding mediated by languaging: Microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics* 20 (1). 2-49.
- MacWhinney, Brian. 2005. A unified model of language acquisition. In Kroll, Judith & DeGroot, M.B. Annette (eds), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 49-67. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Manchòn, M. Rosa & Paul Key Matsuda (eds). 2016. *Handbook of second and foreign language writing*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Martari, Yahis. 2019a. Interferenza e variabilità diafasica nelle varietà di apprendimento dell'italiano scritto in lingua madre e in lingua seconda. Gianollo, Chiara & Mauri, Caterina, *CLUB Working Papers in Linguistics* 3. 133-145.
- Martari Yahis. 2019b. Revision Strategy and Self-Diagnosis in Italian L1 and L2 Argumentative Essays. *EL.LE* 2. 437-464.
- Myhill, Debra & Susan, Jones, 2007. More Than Just Error Correction. Students' Perspectives on Their Revision Processes During Writing. *Written communication* 24,4. 323-343.
- Parker, Frank & Campbell, Kim Sydow. 1993. Linguistics and writing: a re-assessment. *College and Composition Communication* 44/3. 295-314.
- Philp, Jenefer & Adams, Rebecca & Iwashita, Noriko. 2013. *Peer Interaction and Second Language Learning*. Routledge: New York.
- Prodromou, Luke. 1992. *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Pugliese, Rosa & Della Putta, Paolo. 2017. 'Il mio ragazzo è italiano B1'. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari. *LEND* 4. 83-110.
- Sato, Masatoshi & Ballinger, Susan. 2016. *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: Benjamin.
- Truscott, John & Yi-ping Hsu, Angela. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17, 4. 292-305.

