

Progettare un laboratorio di scrittura italiana all'università

Un modello centrato sull'approccio per temi e per problemi

Patrizia Sposetti

1. Comunicare nella madrelingua: una competenza indispensabile

Con la raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'Unione europea individua quelle conoscenze, abilità e attitudini di cui ogni cittadino ha 'bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza'.¹ Il possesso delle competenze chiave dovrebbe avvenire sia all'interno del sistema di istruzione formale, per i giovani, sia attraverso un progetto di formazione permanente, per gli adulti. Si tratta dunque di un processo che coinvolge l'intero arco della vita dei cittadini e che dovrebbe prevedere un forte impegno da parte delle istituzioni.

In concreto, attraverso tale documento l'Unione europea definisce un quadro di riferimento attraverso il quale supportare le politiche formative, lavorative e sociali degli Stati membri,² a partire dalla identificazione di otto competenze comuni: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

Di fatto sono competenze che rappresentano una chiave di accesso alla reale partecipazione sociale e culturale di ciascuno e per questo la loro acquisizione si lega strettamente al principio di eguaglianza e a quello di pari opportunità per tutti. Non a caso la prima competenza è la 'comunicazione nella madrelingua', che implica il possesso di capacità di espressione e comprensione sia in forma orale sia in forma scritta. Come abbiamo avuto modo di affermare altrove, infatti:

padroneggiare le competenze linguistiche significa avere la possibilità di una partecipazione attiva, che passa attraverso l'essere in condizione di scambiarsi informazioni, di comunicare adeguatamente nelle varie, diverse, e ordinarie occasioni che la quotidianità ci pone di fronte

¹ *Gazzetta ufficiale*, L 394 del 30.12.2006, p. 10. Il testo in lingua italiana è disponibile al link <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>.

² Nello specifico i quattro principali scopi del quadro di riferimento sono così sintetizzabili: identificazione delle competenze chiave necessarie allo sviluppo individuale e sociale di ciascuno; supporto agli Stati membri perché attivino politiche formative adeguate al raggiungimento e al mantenimento lungo l'arco della vita delle competenze chiave per ogni cittadino; identificazione di uno strumento comune agli Stati membri; costruzione di un comune quadro di riferimento all'interno del quale collocare ulteriori azioni nel campo delle politiche formative (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>).

(dal saper leggere un giornale, al saper inviare un curriculum o sostenere un colloquio di lavoro, al saper compilare un bollettino postale o dare semplici indicazioni stradali e via di seguito).³

Nello specifico di un contesto scolastico e formativo saper comunicare in modo efficace nella madrelingua significa poter comprendere e rielaborare informazioni e partecipare attivamente alla vita e alle attività didattiche proposte. Si tratta di una competenza indispensabile per poter apprendere e studiare, per poter acquisire le altre abilità e conoscenze, dato il ruolo veicolare della lingua madre; in altre parole si tratta della competenza scolastica per eccellenza.

In Italia il tema dello sviluppo delle competenze linguistiche all'interno del sistema formativo e dello sviluppo di curricoli di Educazione linguistica è ovviamente ed esplicitamente presente nella scuola sia per il primo sia per il secondo ciclo di istruzione. Per quanto riguarda il sistema universitario, la situazione è più complessa.

Da un lato, infatti, le riforme succedutesi nell'arco degli anni a partire dall'entrata in vigore della riforma messa a punto da Luigi Berlinguer e, poi, da Ortensio Zecchino, nell'anno accademico 2001/2002,⁴ che introduce il sistema del cosiddetto '3+2' (Laurea triennale seguita da un biennio di specializzazione), affrontano il problema delle competenze in ingresso, in *itinere* e in uscita degli studenti universitari, prevedendo attività didattiche volte a un loro accertamento e supporto. Tra tali competenze trova un importante posto anche il saper comunicare efficacemente nella madrelingua, in particolare in forma scritta e, dunque, nelle università italiane l'attivazione di laboratori di scrittura è ormai divenuta pratica frequente e usuale, accompagnata da un crescente numero di specifiche pubblicazioni.⁵

D'altro lato, tuttavia e sia pur sempre più messa in crisi, resiste, soprattutto nel senso comune, l'idea che gli studenti che si iscrivono all'Università dovrebbero ben padroneggiare l'uso della lingua scritta, acquisito e consolidato durante il precedente percorso scolastico. A questa idea, inoltre, si accompagna un pregiudizio, ben più radicato, relativo alla reale insegnabilità della scrittura, spesso ritenuta 'dono di natura' più che risultato di una lunga e faticosa pratica.

Alla luce di tali sintetiche premesse diviene più chiaro il tema del nostro contributo: presentare uno specifico modello per la progettazione di Laboratori di scrittura (L1) all'università, destinati a studenti del primo triennio, in quanto risultato di una riflessione sulle competenze degli studenti universitari in Italia, tema di crescente rilievo nel dibattito culturale di questo Paese. Si tratta di un modello originale, messo a punto in un contesto chiaramente individuabile per collocazione e matrice teorica, la cui descrizione richiede non solo di narrare una esperienza didattica, ma anche e soprattutto di ripercorrere una storia, quella del gruppo di docenti e ricercatori coinvolti, che ha radici profonde e lontane nel tempo.

2. Per orientarsi servono punti di riferimento

Il tema delle competenze di scrittura degli studenti universitari italiani è stato affrontato per la prima volta in forma ampia e articolata nel 1991 in un lavoro ormai classico di Lavinio e Sobrero, nato da 'due constatazioni banali e da una tentazione

³ Sposetti 2011: 427.

⁴ Atto di nascita della riforma è il D. M. del 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, che istituisce il nuovo ordinamento didattico degli studi universitari. La riforma sarà seguita da successive e rapidissime modifiche: dal D. M. 22 ottobre 2004, n. 270, ai D. Lgs. 27 gennaio 2012, n. 19, e 29 marzo 2012, n. 49, passando per la cosiddetta 'riforma Gelmini' (legge 30 dicembre 2010, n. 240).

⁵ A tale proposito si vedano Pietragalla 2005, Piemontese & Sposetti 2015, Fiorentino 2015. Tra i manuali ricordiamo almeno Basile, Guerriero & Lubello 2006 e Bruni, Alfieri, Fornasiero & Tamiozzo Goldmann 2013 (terza ed.)

maligna', come spiegano gli autori (Lavinio e Sobrero, 1991). Le due constatazioni riguardavano le carenze nell'uso della lingua scritta facilmente rilevabili sia nelle tesi di laurea degli studenti sia nella documentazione prodotta da insegnanti. La tentazione maligna era raccogliere un campionario di errori e strafalcioni presenti nelle scritture degli studenti.

Fortunatamente la lusinga è stata evitata grazie alla serietà e all'importanza dell'argomento; serietà e importanza che nel quarto di secolo successivo hanno dato vita a e alimentato un gran numero di studi e ricerche - che in alcuni casi hanno riguardato campioni di notevole ampiezza - sulla scrittura all'università in ingresso, in itinere e in uscita.⁶ Tali lavori di carattere teorico ed empirico hanno avuto una ricaduta anche sulle pratiche didattiche negli atenei, e, come accennato, dalla fine degli anni Novanta in molte università italiane sono stati attivati laboratori di scrittura, sia all'interno dell'offerta formativa curricolare di specifiche Facoltà e Corsi di laurea, sia a pagamento in forma di Master o di corso rivolto a studenti provenienti da percorsi di studio diversi tra loro.⁷

Concentrandoci sulla offerta didattica istituzionale nelle università.⁸ Se pure in questa sede è impossibile presentarne una rassegna data la capillare diffusione e numerosità, pare utile soffermarci sulle loro caratteristiche principali. Come rileva Fiorentino (2015: 268):

i corsi di scrittura per studenti universitari si occupano tipicamente di a) differenze tra scritto e parlato, b) varietà e stili (accademico, burocratico, giornalistico, ecc.), c) tipologie testuali. Talvolta affrontano argomenti grammaticali con analisi delle aree critiche e sintesi sugli aspetti principali della morfologia e della sintassi della lingua italiana con un'attenzione particolare rivolta alla oscillazione tra norma e uso. Le tecniche più praticate sono: la riscrittura, la parafrasi e il riassunto.

Come è evidente l'obiettivo comune è il miglioramento della competenza nell'uso dell'abilità di scrittura da una prospettiva essenzialmente pragmatica, pur non trascurando questi corsi, ci pare, la dimensione normativa, poiché non poche attività di laboratorio sono circoscritte ai piani ortografico, morfologico o sintattico.

Il modello di laboratorio di scrittura che qui presentiamo nasce da una di queste esperienze didattiche universitarie e si caratterizza per peculiari tratti, legati al contesto, al gruppo di ricercatori, del quale fa parte chi scrive, e alla loro formazione. Esso è stato messo a punto e sperimentato all'interno del Dipartimento di Studi Filologici Linguistici e Letterari, nella ex Facoltà di Scienze umanistiche della 'Sapienza' fin dall'inizio del Duemila e nasce dalla confluenza di più riflessioni ed esperienze nel campo dell'Educazione linguistica e della didattica.

Un primo e fondamentale punto di riferimento è rintracciabile nelle esperienze teoriche e didattiche del Giscel (*Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica*), a partire dalla metà degli anni Settanta in Italia.⁹ Il Giscel

⁶ Cfr. Stefinlongo 2002, Boscolo, Arfè e Quarisa 2007, Sposetti 2008, Sabatini 2010, Salerno & Sposetti 2010 e 2013, Cacchione 2011, Cisotto & Novello 2012, Invalsi 2012, Piemontese & Sposetti 2014, Fiorentino 2015.

⁷ È quest'ultimo il caso del 'Servizio di italiano scritto' (Sis), tra le prime esperienze in questo campo, avviata nel 1995 presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e conclusa nel 2002, che ricordiamo per l'interesse del modello didattico e la complessità organizzativa, legata alla significativa diffrazione dell'utenza.

⁸ Tralasciamo qui le esperienze del secondo gruppo, che prevedono la frequenza di un percorso dedicato in modo specifico e settoriale alla scrittura e che sono collegabili al settore della scrittura professionale, più che al tema delle competenze linguistiche degli studenti universitari.

⁹ Giscel è un 'intellettuale collettivo' che raccoglie studiosi di linguistica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica. Costituitosi per iniziativa di Tullio De Mauro sulla base dell'articolo

costituisce una base essenziale del nostro approccio in quanto propone una idea di Educazione linguistica, espressa nelle 'Dieci Tesi', che rappresentano il manifesto fondativo del gruppo, basata sulla centralità del linguaggio verbale, sul suo radicamento biologico, emozionale, intellettuale e sociale e sulla pluralità delle capacità linguistiche, di insuperata attualità. Accanto a questo, le 'Dieci Tesi' propongono una idea di pedagogia linguistica, in opposizione rispetto a quella tradizionale. Laddove quest'ultima, di impianto fondamentalmente normativo e rigido, si rivela di fatto inefficace e addirittura nociva, l'Educazione linguistica democratica proposta del Giscel (VIII Tesi), mette al centro la complessità del linguaggio, con la necessità di prevedere percorsi di didattica e di formazione degli insegnanti che ne tengano e diano conto. Si tratta di una idea di educazione linguistica che tiene conto dell'individuo e dei suoi reali e concreti bisogni comunicativi, intesi in chiave di partecipazione sociale:

Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.¹⁰

Un concetto importante sviluppato nelle riflessioni, anche più recenti, del Giscel è l'idea che l'educazione linguistica democratica debba essere perseguita nell'intero ciclo del percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia all'università, con la partecipazione dei docenti delle diverse discipline, e dunque non del solo insegnante d'italiano e tenendo conto della natura a intreccio delle abilità linguistiche.¹¹

In continuità con questo pensiero è l'esperienza realizzata nel Laboratorio di scrittura della cattedra di Filosofia del linguaggio (Tullio De Mauro) a partire dal 1983 per la produzione di testi di alta leggibilità e comprensibilità, che costituisce un secondo punto di riferimento per la elaborazione del nostro modello per la progettazione di laboratori di scrittura all'università. Accanto a questa possiamo collocare la pluralità di attività di didattica dell'italiano scritto organizzate in diverse facoltà universitarie italiane a partire dalla fine degli anni Novanta.

Tali esperienze costituiscono una decisa testimonianza del crescente interesse per la didattica della scrittura a livello universitario e sono lo specchio di quella 'doppia novità' che negli ultimi quindici anni ha significativamente investito l'università italiana:

l'università fa proprio non solo l'oggetto di insegnamento (la scrittura), ma anche il problema della sua didattica. In tal modo tutti gli attori, docenti e discenti universitari, sono costretti a

21 dello Statuto della Società di Linguistica Italiana (SLI), il gruppo inizia ufficialmente la sua vita il primo giugno del 1973. Il 26 aprile 1975 i soci approvano come loro manifesto fondativo le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* redatte da De Mauro. Il testo nella sua versione attuale è frutto di discussioni e interventi collettivi. Il testo originale è pubblicato in De Mauro & Lodi 1993. Sul sito del Giscel sono consultabili sia le *Dieci Tesi* sia una pluralità di resoconti e risultati di ricerca delle diverse esperienze realizzate dai soci ed è descritta l'attuale attività del Gruppo in Italia (www.giscel.it). Per la traduzione in francese e in inglese delle Dieci Tesi, si veda Ferreri 2010.

¹⁰ <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica#otto>.

Per una ricognizione sul tema dell'Educazione linguistica e una articolata presentazione e discussione delle Dieci Tesi, si vedano tra gli altri Ferreri & Guerriero 1998, Lo Duca 2003, Giscel 2007, Balboni 2009.

¹¹ http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/16_Idee%20per%20un%20curricolo.pdf.

misurarsi, oltre che con gli aspetti teorici della scrittura, con la pratica di essa funzionalmente intesa.¹²

L'importanza di questo mutamento è notevole poiché con esso si afferma l'idea che scuola e università possano riflettere e lavorare insieme sullo sviluppo degli strumenti delle abilità comunicative. Non si tratta di una cosa da poco poiché implica il superamento della convinzione, molto radicata nel sistema di istruzione italiano, che scuola e università debbano assolvere funzioni assolutamente diverse: la prima offrire strumenti per lo studio e informazioni di base, la seconda un insieme organico e approfondito di conoscenze, che costruiscono il corpo della scienza.

Nel campo dell'educazione linguistica, questa convinzione si scontra contro due principi vitali che la linguistica ci ha insegnato da tempo: l'infinita possibilità della lingua (di ogni lingua) di aderire continuamente alla realtà e ai mutevoli bisogni comunicativi dei parlanti e l'illimitata perfezionabilità delle loro produzioni linguistiche. Due proprietà che non conoscono steccati di tempo né di luogo.¹³

Nella progettazione e realizzazione del modello di laboratori di scrittura oggetto della nostra riflessione in questa sede, partire da una idea di continuità del percorso di educazione linguistica dalla scuola all'università e dal fermo convincimento che i diversi segmenti del sistema di istruzione debbano lavorare in modo armonico e integrato, ha significato impostare attività flessibili, che di volta in volta permettessero di tener conto dei percorsi e delle caratteristiche dei partecipanti. Ha significato anche rinforzare l'idea che, essendo la scrittura una pratica lungo l'arco della vita, 'un'arte oggettiva' come affermava Don Lorenzo Milani,¹⁴ essa è insegnabile e migliorabile in un processo continuo, teoricamente illimitato, che non conosce punto d'arrivo in una 'scrittura perfetta'.

Nell'impostazione del modello e delle attività, infine, un ultimo punto di riferimento è costituito dalla definizione di 'tecniche di scrittura controllata' di Maria Emanuela Piemontese,¹⁵ utilizzate e utilizzabili in contesti diversi. Tali tecniche sono riconducibili alla pianificazione, stesura e revisione del testo, e favorirne lo sviluppo è di fatto l'obiettivo di fondo dei laboratori di scrittura.

3. Un approccio per temi e per problemi

Ogni intervento didattico richiede una pianificazione accurata; tuttavia, come ogni insegnante sa, è altrettanto vero che un approccio didattico standard, universalmente valido ed efficace, tale da rendere certamente raggiungibili gli obiettivi previsti, semplicemente non esiste. Le azioni standard nei processi educativi sono inefficaci e, di fatto, pensabili solo in linea teorica; ogni reale intervento didattico, infatti, deve essere progettato a partire dalla concreta situazione nella quale ha luogo il processo di apprendimento. Questo significa tener conto di: contesto, destinatari, risorse, materiali e umane, tempi e spazi disponibili, obiettivi che si intende raggiungere e contenuti che si vogliono trasmettere.¹⁶ Nella pratica significa porsi problemi e cercare di risolverli.

Progettare percorsi di educazione linguistica centrati sulla scrittura non sfugge a questa regola generale. Nel nostro caso progettare laboratori di scrittura all'università destinati a studenti del primo anno della nella ex facoltà di Scienze umanistiche della

¹² Pallotti & Piemontese 1999: 3.

¹³ Piemontese 2014: 10.

¹⁴ Cfr. Scuola di Barbiana 1967: 125.

¹⁵ Cfr. Piemontese 1996.

¹⁶ Cfr. Salerni & Sposetti 2013: 201.

‘Sapienza’ Università di Roma, ha significato in primo luogo affrontare la questione della diversa provenienza dei docenti che avrebbero condotto le attività. I laboratori, infatti, nati all’inizio degli anni Duemila, in origine sono stati resi possibili dagli obiettivi espliciti di progetti come CampusOne, che, al fine di supportare e valutare gli effetti innovativi della riforma dell’università, metteva a disposizione risorse per attività didattiche destinati in particolare alle matricole. Per far fronte a un simile impegno è stato necessario coinvolgere una pluralità di formatori, e si è dunque reso necessario lavorare collegialmente intorno a una idea di scrittura condivisa nel rispetto degli stili di insegnamento e delle caratteristiche individuali dei diversi formatori.

Il punto è che la scrittura, come la lettura, è stata vista ed è ancora spesso vista come strumento e non come oggetto di apprendimento e, in quanto tale, oggetto di insegnamento. Perché la scrittura possa diventare oggetto di apprendimento e di insegnamento è necessario che siano chiare a tutti gli insegnanti e, in modo particolare a chi insegna lingua e lingue, le ragioni della complessità della produzione dei testi, in generale, e di quelli scritti in particolare. Vale a dire la difficoltà di tenere contemporaneamente presenti, nella produzione di un testo, le caratteristiche specifiche dello strumento usato e dei vincoli entro i quali ci si muove e la variabilità linguistica.¹⁷

Nel contempo era indispensabile tener conto della eterogeneità della popolazione degli studenti che avrebbero frequentato i laboratori di scrittura e delle loro caratteristiche in ingresso (livelli di soglia), procedendo a una accurata pianificazione didattica. In ultimo occorre superare difficoltà organizzative legate alla reale disponibilità di tempo (due ore per ogni incontro) e di spazi attrezzati in università, agli orari, al numero di studenti che ogni laboratorio avrebbe potuto accogliere.

Questo lavoro è per molti versi ancora in corso poiché i laboratori sono andati avanti negli anni e con essi il lavoro di progettazione e confronto di natura partecipativa.¹⁸ Un risultato di questo impegno è presentato in forma di schema nella seguente figura, che illustra la possibile articolazione di un laboratorio organizzato in 18 incontri della durata di due ore, con cadenza settimanale, per un totale di 36 ore in un semestre.¹⁹

Organizzazione oraria	Attività	Obiettivi
1 D 1 V	<i>Fasi preliminari per l'impostazione del Laboratorio</i>	Effettuare una valutazione diagnostica attraverso la conoscenza delle caratteristiche del gruppo di studenti e la verifica dei prerequisiti.
2 V	Rilevazione di dati sugli studenti iscritti attraverso un questionario socio-linguistico (QSL). Test di ingresso sulla scrittura.	
2 D	E: individuazione delle unità informative e dell'organizzazione logico-concettuale del test di ingresso sulla scrittura. SR: rapporto tra oralità e scrittura.	Favorire l'automonitoraggio del processo di scrittura, l'analisi e l'autocorrezione di un testo. Migliorare la capacità di analisi del testo in particolare nelle sue caratteristiche di strutturalità, coerenza e coesione. Permettere l'attivazione di una riflessione sul rapporto tra oralità e

¹⁷ Piemontese 2002: 3.

¹⁸ Un'approfondita descrizione dell'esperienza e dei materiali utilizzati è in Piemontese & Sposetti 2014.

¹⁹ Rielaborazione da Sposetti 2014: 35.

		scrittura con particolare riferimento al concetto di <i>continuum</i> .
2 D	E: lettura guidata del cap. 1 (sulla funzione di lettura e scrittura) di <i>Guida all'uso delle parole</i> (De Mauro 1980). Guida alla scrittura di sintesi del capitolo.	Favorire il potenziamento delle abilità di studio. Favorire lo sviluppo della capacità di individuare le informazioni essenziali e le informazioni secondarie di un testo. Favorire lo sviluppo della capacità di analizzare un testo nelle sue componenti. Conoscere e saper utilizzare le strategie per produrre un riassunto. Attivare nei partecipanti di una riflessione sulle abilità di lettura e di scrittura.
2 D	E: lettura guidata del cap. 2 (sulla importanza della comunicazione) (De Mauro 1980). Guida alla scrittura di sintesi del capitolo. SR: cenni ai capp. 3-11.	Favorire il potenziamento delle abilità di studio. Favorire lo sviluppo della capacità di analizzare un testo nelle sue componenti e di individuare le informazioni essenziali e le informazioni secondarie di un testo. Conoscere e utilizzare le strategie per produrre un riassunto. Attivare una riflessione sulle caratteristiche della comunicazione verbale e non verbale. Saper utilizzare i diversi codici comunicativi.
2 D	E: lavori di gruppo: guida alla scrittura di sintesi dei capp. 12-15 (De Mauro 1980).	Saper lavorare in gruppo. Imparare a revisionare un testo scritto a più mani. Migliorare la capacità di utilizzare strategie per produrre un riassunto. Attivare di una riflessione sulle caratteristiche specifiche del linguaggio storico naturale; sulla creatività linguistica; sulla flessibilità semantica.
2 D	SR: spazio linguistico e mobilità, capp. 16-17 (De Mauro 1980); fattori interni ed esterni del discorso, capp. 18-19 (De Mauro 1980). E: lettura testo dal blog 'TrovaRoma' (esempio di comunicazione sociale).	Attivare di una riflessione su temi centrali della sociolinguistica: lo spazio linguistico (caso dell'italiano); il registro linguistico. Riflessione su: endofasia, uso scritto e uso parlato della lingua italiana. Analisi delle caratteristiche di un testo divulgativo.

2 D	SR: stratificazione lessicale e VDB, capp. 20-23 e Appendice (De Mauro 1980). E: guida alla riscrittura di un articolo tratto dal blog 'TrovaRoma'.	Saper analizzare un testo nelle sue caratteristiche di leggibilità e comprensibilità. Porsi il problema della comprensibilità del testo in vista del destinatario. Individuare le informazioni essenziali e le informazioni secondarie di un testo. Imparare a usare le tecniche di scrittura controllata. Sviluppo di competenze comunicativa di tipo diamesico e diafasico.
1 V 1 D	Autovalutazione sui risultati del QSL. SR: stratificazione socio-linguistica in Italia.	Saper collocare la propria competenza comunicativa in una cornice sociolinguistica. Riflettere sulle principali caratteristiche della situazione linguistica italiana.
1 D 1 V	SR: problematicità della comprensione linguistica cap. 1 del testo <i>Capire e farsi capire</i> di (Piemontese, 1996). Test di comprensione lettura.	Verificare in itinere il livello di comprensione del testo da parte del gruppo dei partecipanti evidenziando miglioramenti ed eventuali elementi di criticità (eventuale rimodulazione delle attività del Laboratorio). Saper individuare gli elementi che possono ostacolare la comprensione linguistica. Miglioramento della capacità di scrivere testi comprensibili. Abilità di analisi dei testi in relazione alle caratteristiche di comprensibilità.
2 D	SR: leggibilità e comprensibilità dei testi scritti (cap. 3 di Piemontese, 1996). E: indici di leggibilità e analisi di testi (articoli informativi) con Gulpease.	Saper utilizzare gli strumenti per il calcolo della leggibilità dei testi in lingua italiana. Saper scrivere testi leggibili e comprensibili
2 D	SR: problematicità della produzione linguistica (cap. 4 di Piemontese, 1996); caratteri specifici dei testi scritti; tipologie testuali.	Saper riconoscere le diverse tipologie testuali. Migliorare la capacità di individuare i possibili ostacoli alla redazione di testi comprensibili.
2 D	E: riscritture articoli analizzati e non; analisi delle riscritture.	Saper riscrivere un testo in relazione al destinatario, all'obiettivo e allo spazio disponibile. Auto monitorare il processo di scrittura.
2 D	SR: fasi della scrittura; <i>tecniche di scrittura controllata</i> . E: guida alla scrittura di un testo informativo.	Conoscere le fasi del processo di scrittura nella sua interezza. Saper utilizzare le <i>tecniche di scrittura controllata</i> . Migliorare la capacità di scrittura di testi informativi.
2 V	Verifica scritta (prova di riscrittura).	Effettuare una valutazione conclusiva dei risultati.
2 V	Verifica scritta (prova di scrittura).	

2 V	Verifica scritta (prova oggettiva sui testi di studio).	Effettuare una valutazione partecipativa. Restituire i risultati ai partecipanti.
1 V	Autovalutazione (discussione sui risultati del laboratorio).	
Totale 36 ore		

D = didattica; V = Valutazione e autovalutazione; QSL = Questionario sociolinguistico; E = Esercitazioni; SR = Spunti di Riflessione.

Le attività proposte incrociano i temi della rilevazione in ingresso delle competenze degli studenti attraverso forme di valutazione ed autovalutazione, che costruiscono non momenti di accompagnamento della didattica, ma ne sono parte essenziale. La dimensione è sempre quella del gruppo e della discussione collettiva dei lavori di scrittura individuali e collettivi.

Fondamento di questa impostazione è non solo l'insegnabilità della scrittura, ma anche la convinzione che essa possa essere insegnabile solo a patto di trattarla come un oggetto complesso, di essere consapevoli della sua stretta integrazione con le altre abilità linguistiche e del fatto che richiede a chi scrive di mettere in campo competenze su diversi piani interrelati: linguistico, testuale, pragmatico, cognitivo e metacognitivo.

A valle di tale ottica metodologica è un approccio per temi e per problemi, ossia una definizione di argomenti da affrontare in modo diverso a seconda dello specifico contesto di apprendimento e di insegnamento, ma sempre problematizzandoli. Esaminare in modo accurato l'oggetto della riflessione e della pratica permette di conoscerne o ipotizzarne cause, processi e risultati, e di risolvere i problemi che si presentano di volta in volta.

4. Le attività

I principali temi di riflessione, intorno ai quali sono state costruite le diverse attività didattiche, sono sostanzialmente quattro: il rapporto tra le abilità linguistiche produttive e ricettive; il rapporto tra oralità e scrittura; il processo di trasformazione delle conoscenze che si realizza attraverso e nella scrittura; le fasi del processo di scrittura in rapporto alle tipologie testuali.

Attraverso un approccio teorico-pratico sono state realizzate nei diversi laboratori attività di: progettazione e ideazione di testi (redazione di indici e scalette, reperimento e selezione delle fonti, messi a punto, confrontati, discussi ed eventualmente variati); redazione e revisione - individuale o di gruppo - dei testi progettati con revisione del gruppo (tutti leggono i lavori di tutti); sperimentazione del passaggio dall'oralità alla scrittura attraverso lavori di trascrizione di conversazioni e graduale trasformazione delle trascrizioni in testi scritti per essere integralmente letti e consultati; riscritture di testi di partenza di diverso tipo (descrittivi, narrativi, espositivi, argomentativi e persuasivi), tenendo conto di vari parametri di variabilità, come destinatario, spazio a disposizione e obiettivo comunicativo; semplificazione di testi utilizzando indici di leggibilità e criteri di comprensibilità.

Si tratta di un insieme molto ricco di pratiche didattiche dal quale, a titolo di esempio, presentiamo in questa sede un lavoro sulla riscrittura basato sull'uso delle tecniche di scrittura controllata, 'cioè di quelle tecniche che permettono di produrre testi controllando la loro adeguatezza alle diverse situazioni comunicative',²⁰ riportato nella scheda seguente.

²⁰ Piemontese & Sposetti 2015: 282.

Riscrivere e semplificare un articolo scientifico divulgativo Attività di livello avanzato

Consegna

Riscrivere e semplificare un breve articolo scientifico di taglio divulgativo, pubblicato su una rivista di settore (*Le scienze*) destinato a un pubblico con un buon livello di competenza linguistica (da 13 anni di scolarizzazione nel sistema scolastico italiano). L'articolo dovrà essere adattato a un destinatario adulto con un basso livello di competenza linguistica (8 anni di scolarizzazione nel sistema scolastico italiano), lasciando invariato il numero di parole (circa 300). Il lavoro è individuale.

Prerequisiti

Sapere che cosa sono le *tecniche di scrittura controllata*.

Conoscere i concetti di semplificazione e comprensione linguistica.

Conoscere il Vocabolario di Base della lingua italiana.

Saper riconoscere le unità informative presenti in un testo e la relativa gerarchia (informazioni principali e secondarie).

Obiettivi

- Utilizzare in modo esperto le *tecniche di scrittura controllata*.
- Individuare unità informative mancanti all'interno del testo.
- Saper colmare lacune informative (in relazione al destinatario) presenti nel testo
- Semplificare e riorganizzare un testo
- Controllare la leggibilità e la comprensibilità di un testo.
- Rispettare i vincoli di lunghezza del testo di arrivo.

Durata dell'attività: 2 ore.

Materiali: Articolo scientifico di taglio divulgativo, ma destinato a un pubblico relativamente esperto (tratto dalla rivista *Le scienze*); Dizionario dei sinonimi e dei contrari; Vocabolario di Base della lingua italiana; computer collegati alla rete Internet.

Numero di partecipanti: 16

Articolazione dell'attività

L'attività è articolata in 6 fasi.

Fase introduttiva: ha una durata di 15 minuti. I partecipanti sono invitati a riscrivere individualmente il testo sulla base delle consegne. In questa fase il docente presenta brevemente il lavoro e richiama in modo sintetico le caratteristiche dei testi leggibili e comprensibili (Costruzioni di frasi brevi, uso di parole del Vocabolario di Base, presenza di tutte le unità informative necessarie alla comprensione eccetera) e definisce le caratteristiche del destinatario del testo di arrivo. Gli studenti possono porre questioni relative all'attività da svolgere.

Fase di analisi e progettazione: ha una durata di 30 minuti. Gli studenti leggono il testo di partenza ed estraggono le unità informative. Costruiscono la scaletta e l'indice del nuovo testo, scelgono quali informazioni del testo di partenza utilizzare, aggiungono eventuali informazioni integrative verificano la presenza di tutte le informazioni necessarie alla comprensione. In questa fase gli studenti scelgono quali conoscenze enciclopediche possono essere implicite perché condivise col destinatario. Possono utilizzare la rete internet per cercare eventuali informazioni aggiuntive ritenute necessarie alla comprensione. Il lavoro è in forma scritta; gli studenti scrivono l'elenco delle unità informative, delle conoscenze enciclopediche, e redigono la scaletta.

Fase di scrittura vera e propria: ha una durata di 30 minuti. Gli studenti riscrivono il testo in base alle consegne. Possono utilizzare il Dizionario dei sinonimi e dei contrari e il Vocabolario di Base della lingua italiana, chiedendo aiuto al docente in caso di dubbi o difficoltà.

Fase di controllo e revisione del testo: ha una durata di 40 minuti e si articola in due momenti uno di lavoro individuale e uno di confronto a coppie. In un primo momento (10 minuti) gli studenti rileggono il proprio testo ed apportano eventuali modifiche. In un secondo momento gli studenti a coppie confrontano le conoscenze enciclopediche presenti nei testi prodotti da ciascuno. Stendono la lista delle conoscenze enciclopediche comuni e di quelle individuali, chiedendo aiuto al docente in caso di dubbi o difficoltà. Non modificano il proprio testo.

Fase di chiusura dell'attività: ha una durata di 10 minuti. In questa fase il docente invita gli studenti a riflettere sulla corrispondenza tra le proprie scelte e le caratteristiche del destinatario e ritira i testi prodotti nel corso dell'esercitazione. I testi saranno utilizzati per una successiva attività di revisione e riscrittura (incontro successivo).

Durante tutte le fasi dell'attività il docente svolge una osservazione partecipante del lavoro svolto dagli studenti.

Le attività sono state pensate sempre per essere il più possibile autoconclusive: nelle due ore disponibili per ciascun incontro si stabiliva di raggiungere un certo obiettivo di scrittura, revisione o discussione. Naturalmente un gruppo di attività era legato da un filo rosso che univa tra loro gli incontri in modo chiaro ed esplicitato dal docente.

La proposta è dunque di fare scrivere spesso testi anche brevi, ben specificati nella consegna quanto a genere testuale, destinatari e scopo (anche simulati), lunghezza, registro linguistico; valutarli analiticamente, con riferimento alle richieste della consegna, e farli riscrivere sulla base delle correzioni e indicazioni; graduare le richieste dal più semplice al più complesso²¹

Una impostazione come quella descritta ha richiesto ai docenti l'assunzione di un impegno a tratti faticoso. Accanto al lavoro in aula, infatti, ciascun docente ha individualmente revisionato i testi prodotti dagli studenti, condividendo poi nel laboratorio i risultati di tale revisione e utilizzandoli come punto di partenza per attività ulteriori. Dal canto loro gli studenti hanno sempre confrontato i testi prodotti da ciascuno, spesso lavorando in piccoli gruppi, e attraverso una discussione guidata dal docente hanno avuto la possibilità di costruire una forma di ragionamento collegiale. Talora i risultati di queste discussioni sono stati utilizzati per attività di riscrittura individuale, a coppie o in gruppi di tre persone. Dopo le lezioni ogni docente ha messo a disposizione degli studenti un tempo per colloqui individuale. I docenti dei diversi laboratori nel corso del semestre si sono incontrati per confrontarsi sull'andamento delle attività.

In questa impostazione delle attività, la scarsità di risorse ha rappresentato a tratti un elemento critico. Per condurre i laboratori sono infatti necessari spazi adeguati e attrezzati (aule dotate di computer), non sempre disponibili. Una compresenza dei docenti, almeno nel corso di alcune attività, è stata spesso ritenuta auspicabile in quanto avrebbe permesso di seguire più da vicino gli studenti, ma in generale, non è stato possibile realizzarla poiché i docenti avevano un impegno per un definito numero di ore.

Nonostante le difficoltà, tuttavia, attraverso i laboratori descritti è stato possibile dar vita a ragionamenti intorno alla scrittura, che da entità generale e astratta è divenuta un oggetto concreto di lavoro, da idea si è fatta pratica sperimentata attraverso generi e modalità diverse. Il passaggio non è banale, in particolare se si riflette sul rapporto che gli studenti universitari hanno con la scrittura e con i testi scritti.

Sicuramente, in tempi recenti l'idea che gli studenti arrivati all'università sappiano scrivere è stata progressivamente messa in crisi da studi e da rilevazioni, più

²¹ Piemontese 2002: 1.

o meno strutturate, circa le effettive competenze di scrittura degli studenti universitari.²²

La tematica del possesso delle abilità linguistiche e della produzione di testi orali e scritti da parte di studenti universitari si lega in modo prepotente anche alla tematica delle abilità di studio: saper studiare implica il ricorso a strategie di lettura, comprensione, memorizzazione e, indubbiamente, a capacità di esposizione, riproduzione e rielaborazione di quanto letto, studiato e ascoltato. Ciò vale a maggior ragione per gli studi universitari, triennali, e ancor di più, magistrali, che richiedono, o richiederebbero, agli studenti una capacità di studio avanzata, nel senso di raffinata e autonoma; capacità che, ancora una volta, non si può dare per scontata.²³

5. Perché una didattica della scrittura all'università: una riflessione conclusiva

La presenza di elementi di criticità nella competenza di scrittura degli studenti universitari negli ultimi anni, è periodicamente oggetto di attenzione anche da parte dei media, che in genere enfatizzano gli aspetti che più possono colpire l'opinione pubblica, leggendo il fenomeno in sola chiave di errore grammaticale, ortografico e sintattico.

Ci voleva un dipartimento universitario di giurisprudenza per fare esplodere l'urgenza di rimediare all'impreparazione linguistica dei ragazzi appena usciti dalle scuole. A Pisa un'insegnante di diritto, Eleonora Sirsi, in collaborazione con il linguista ed ex presidente della Crusca Francesco Sabatini, ha rotto gli indugi, stanca di leggere le tesi scorrette dei suoi allievi. Non imprecise o lacunose sul piano concettuale, ma deficitarie sul piano della lingua italiana. Anacoluti, distorsioni, pleonasmi, reggenze sbagliate, sviste lessicali, incapacità di usare la punteggiatura. Per non dire del deficit grammaticale e sintattico che emerge dai concorsi pubblici. Un disastro. Ed è significativo che siano i giuristi a prendere provvedimenti urgenti al riguardo: il fatto è che per un avvocato, come per un magistrato o per un legislatore, l'uso consapevole e corretto della lingua non è un capriccio superfluo, ma è parte integrante e irrinunciabile della pratica professionale. Vale cioè esattamente quanto la conoscenza del codice penale o di quello civile.

Vista la gravità della situazione, si è trovato un solo provvedimento utile a rimediare alla deriva linguistica: tornare all'ABC, cioè alle nozioni fondamentali. E allora viene programmato, per il terzo o per il quarto anno di studio (si partirà dal nuovo anno accademico), un corso di scrittura e di grammatica della frase. Non la retorica o lo stile, ma la grammatica. Quella che sarebbe indispensabile acquisire nel percorso scolastico, tra le elementari e il liceo, e che invece viene tranquillamente elusa o trascurata in nome di altre presunte priorità. Se ci non fosse da piangere, si potrebbe anche sorridere del paradosso: tutti a riempirsi la bocca sulla necessità di imparare l'inglese e di affinare le competenze informatiche, mentre la vera emergenza è la lingua italiana.²⁴

Quanto queste riflessioni si traducano in una reale e diffusa consapevolezza, resta questione assolutamente aperta. La responsabilità di ogni problema di natura didattica è genericamente attribuita alla scuola e non vengono prospettate strade altre da un cosiddetto 'pronto soccorso linguistico' a carico dell'università, manifestando quella idea di netta separazione tra i segmenti del percorso formativo richiamata in precedenza.

Che le scritture degli studenti universitari, in generale, presentino elementi di criticità è innegabile, che queste riguardino solo ortografia e sintassi, che siano

²² Cfr. Stefinlongo 2002, Sposetti 2008, Salerno & Sposetti 2010, Cisotto & Novello 2012.

²³ Cfr. Brusco, Lucisano, Salerno & Sposetti 2014: 147.

²⁴ Di Stefano 2015.

risolvibili attraverso corsi di grammatica italiana e che gli studenti siano del tutto inconsapevoli delle proprie difficoltà è un altro conto.

Attraverso una indagine in corso sulle produzioni scritte e le percezioni degli studenti iscritti al primo anno di Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (PSEF) dell'Università di Roma 'La Sapienza', che accoglie un numero massimo di 45 studenti provenienti dall'area UE ai quali possono aggiungersi 10 studenti provenienti da Paesi extra Unione Europea, abbiamo avuto modo di confermare quanto pare emergere da più parti. Analizzando le prove di accesso che le aspiranti matricole al corso di laurea magistrale debbono superare e che consistono nella redazione di un testo argomentativo sulla base di una traccia a scelta, abbiamo verificato che tali elaborati scritti presentano spesso problemi non solo - e non tanto - di ortografia e sintassi, quanto e soprattutto di organizzazione del testo, di padronanza dei diversi generi testuali, di uso delle fonti attraverso una corretta, chiara e pertinente modalità di citazione del discorso riportato, di uso proprio del linguaggio tecnico specialistico (nel nostro caso del lessico della pedagogia).

Invitati a riflettere sul proprio rapporto con la scrittura in generale e con la scrittura universitaria in particolare, gli studenti coinvolti nell'indagine mostrano in generale di avere coscienza dell'importanza della pratica, ai fini del miglioramento delle competenze di scrittura e richiedono l'attivazione di percorsi che possano supportarli, come indicano chiaramente le loro parole, raccolte attraverso una serie di interviste in profondità e che lasciamo alle riflessioni del lettore:²⁵

Passiamo adesso al rapporto con la scrittura accademica. Come descriveresti il tuo rapporto con essa? Quali le esperienze che hai avuto?

Nell'Università i compiti di scrittura sono stati molto pochi. Esperienze [pausa 5 secondi]. Diciamo che l'esame che ha richiesto un elaborato scritto è stato quello di XXX, dove comunque non ho trovato grandi difficoltà anche se c'era comunque un po' di preoccupazione perché prima non avevo dato altri esami di questo tipo.

Pensando un po' al rapporto con la scrittura universitaria questo è cambiato nel tempo o per esempio anche dalla triennale alla magistrale?

Sì è cambiato. [pausa 4 secondi]. In meglio ovviamente, nel senso che mi sono resa conto che è migliorato e sono migliorata.

Hai incontrato difficoltà nella preparazione della tesi di laurea triennale?

Difficoltà... qualcuna magari nel mettere insieme il materiale e quindi creare un discorso unico e uniforme. Ecco sempre nell'esame* del Professor XXX, dovendo elaborare il testo ho sempre qualche dubbio che possa essere tutto ben collegato. Non ho trovato difficoltà, forse sempre per l'esperienza dell'esame e del corso* del Professor XXX e per il corso** della Professoressa XXX e quindi è stato un percorso anzi molto stimolante la scrittura della tesi di laurea.

Bibliografia

- Balboni, P. E. 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: Utet università.
- Basile, G., A. R. Guerriero & S. Lubello, S. 2006. *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P., B. Arfé & M. Quarisa. 2007. 'Improving the quality of students' academic writing: an intervention study'. *Studies in Higher Education*. 32:4, 419-438
- Bruni, F., G. Alfieri, S. Fornasiero & S. Tamiozzo Goldmann. 2013. 3 ed. *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università Per l'azienda*. Bologna: Zanichelli.

²⁵ I commenti si riferiscono ai dati raccolti nell'aa 2014/2015, che riguardano gli studenti immatricolatisi in quell'anno. Attualmente sono in via di conclusione le interviste agli studenti immatricolati nell'aa 2015/2016. Le trascrizioni sono riportate nella forma originale, senza interventi di correzione.

- Brusco, S., P. Lucisano, A. Salerni & P. Sposetti. 2014. 'Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza"'. In: *L'italiano per capire*, a cura di A. Colombo & G. Pallotti, 147-165. Roma: Aracne.
- Cacchione, A. 2011. 'L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni'. *Cuadernos de Filología Italiana* 18: 11-30.
- Cisotto, L. & N. Novello. 2012. 'La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria'. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. 8, 41-57.
- De Mauro, T. & M. Lodi. 1993. *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti.
- Di Stefano, P. 2015. 'Se l'Università deve insegnare la grammatica ai futuri giuristi'. *Corriere della Sera* (2-6-2015). http://www.corriere.it/scuola/universita/15_giugno_02/se-l-universita-deve-insegnare-grammatica-futuri-giuristi-59506796-0909-11e5-8a3c-2c409b81767d.shtml.
- Ferreri, S. & A. R. Guerriero. cur. 1998. *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorentino, G. 2015. 'Aspetti problematici del discorso accademico. Un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea'. *Cuadernos de Filología Italiana* 22: 263-284.
- Giscl. cur. 2007. *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Roma: FrancoAngeli.
- INVALSI. 2012. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*. http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf.
- Lavinio, C. & A. Sobrero. cur. 1991. *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M. G. 2004. *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. & M. E. Piemontese. 1999. *Introduzione*. In *Scrivere per comunicare*, a cura di G. Pallotti, 1-36. Milano: Bompiani.
- Piemontese, M. E. 1996. *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M. E. 2002. 'La scrittura: un caso di "problem-solving"'. *Quaderni del Giscl nuova serie 4: Laboratorio di scrittura*, a cura di A. R. Guerriero, 3-40. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia. http://www.giscl.it/sites/default/files/documenti/pubblicazioni/2002/2002_QuaderniNS4.pdf.
- Piemontese, M. E. 2014. *Introduzione*. In: *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, a cura di M. E. Piemontese & P. Sposetti, 9-14. Roma: Carocci.
- Piemontese, M. E. & P. Sposetti. 2015. 'Realizzare un laboratorio di scrittura all'università'. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 15, 3: 279-285.
- Piemontese, M. E. & P. Sposetti. 2016. 'Un modello per la progettazione di percorsi di educazione linguistica all'università'. In: *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, a cura di P. D'Achille, 149-159. Firenze: Franco Cesati.
- Pietragalla, D. 2005. *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*. Roma: Rubettino.
- Sabatini, F. 2010. 'Le rilevazioni della "competenza grammaticale" e considerazioni sullo "studio della grammatica"'. http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.
- Salerni, A. & P. Sposetti. 2010. 'La valutazione della produzione scritta universitaria, come didattica della lingua e del pensiero. Il caso delle relazioni di tirocinio'. In: *Valutare le competenze linguistiche*, a cura di E. Lugarini, 391-404. Milano: Franco Angeli editore.
- Salerni, A. & P. Sposetti. 2013. 'Progettare interventi didattici'. In: *Didattica e conoscenza*, a cura di P. Lucisano, A. Salerni & P. Sposetti, 201-210. Roma: Carocci.
- Serianni, L. 2003. *Italiani scritti*. Bologna: Il mulino.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Sposetti, P. 2008. *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Sposetti, P. 2011. 'Educazione linguistica ed equità nel sistema di istruzione'. In: *Contrastare la dispersione scolastica*, a cura di G. Benvenuto, 427-447. Roma: Anicia.
- Stefinlongo, A. 2002. *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.

Parole chiave

Abilità linguistica degli studenti universitari, didattica della scrittura, pianificazione della scrittura, laboratori di scrittura accademica

Patrizia Sposetti è ricercatrice presso il cdl in Scienze dell'Educazione e della Formazione della 'Sapienza', Università di Roma, dove insegna 'Didattica generale' e 'Abilità di scrittura degli studenti esperti'. È autrice di numerosi saggi, articoli, curatele e monografie sulla progettazione didattica, sulla scrittura professionale, sui bisogni formativi e sull'analisi delle competenze linguistiche degli studenti universitari. Tra le sue più recenti pubblicazioni: Piemontese & Sposetti. cur. 2015. *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Roma: Carocci; Lucisano, Salerno & Sposetti. cur. 2013. *Didattica e conoscenza*. Roma: Carocci.

Università di Roma 'La Sapienza'
 Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione
 Villa Mirafiori, Vial Carlo Fea, 2, 00161, Roma (Italia)
 patrizia.sposetti@uniroma1.it

SUMMARY

Designing an academic Italian writing lab

A 'topics & problems' approach

The purpose of this paper is to present a specific model of plane writing laboratories for Italian university students. Academic writing competencies have a central position in the educational path, so the writing skills of university students are a matter of increasing interest at the international level. In the Italian context it is also an important topic of scientific debate, as research, study and institutional and regulatory frameworks show. Specifically, this paper describes the educational experience of plane writing courses started in 2000 in the Department of Philological, Linguistic and Literary Studies (formerly Faculty of Humanities) at the Sapienza University of Rome. The theoretical starting points are an awareness of the teachability of writing and - therefore - the importance of educational work. The approaches, methods and integrated practice activities presented in this paper assume that writing involves the following skills: language skills (mastery of writing tools, mastery of morphosyntax, mastery of lexical and semantic levels of speech); textual skills (ability to organize a text, ability to structure and organize ideas); cognitive skills (ability to develop, select and combine information); pragmatic skills (ability to deliver a consistent message within a communicative situation); and metacognitive skills (ability to decentralize oneself from the text in order to submit it for review and evaluation of its acceptability and consistency). Therefore essential objectives are that students learn to be able to select, organize and formulate their own ideas on the basis of a specific communicative situation, in which the context, purposes and recipient are clearly defined.