

"Il mio ragazzo è italiano, B1!"

Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari

Rosa Pugliese e Paolo Della Putta¹

Introduzione

Cominciamo dalle parole citate nel titolo e dal loro contesto di enunciazione: in una classe universitaria di italiano L2, composta da studenti di varie nazionalità e la cui competenza linguistica è attestata al livello A2 del QCER, l'insegnante sta cercando di incoraggiare alcuni di loro (i più restii) a parlare, ad abbandonare il timore di esprimersi nella lingua seconda. Soprattutto, prova a rassicurarli riguardo agli inevitabili "errori" linguistici, un fatto naturale in questa tappa ancora iniziale di apprendimento e, d'altronde, non estraneo agli stessi italiani: anche ai nativi accade di sbagliare nell'uso di un verbo, di un plurale o un pronome. Su questo rilievo comparativo (formulato da una prospettiva capovolta, che vede il nativo al pari di chi sta imparando la sua lingua) interviene una studentessa turca, sorridendo e dichiarando: "il mio ragazzo è italiano, B1!" Affermazione lapidaria, che suscita risate in alcuni compagni e sguardi un po' perplessi in altri. Lei chiarisce: "è italiano con livello B1", questa la sua collocazione nella lingua per lui nativa, come esito dello stesso test linguistico nel quale lei era impegnata, qualche tempo prima, e che il suo ragazzo aveva provato per gioco.

L'episodio² è denso di implicazioni, legate proprio all'accostamento inusuale tra parlante nativo e non nativo che vi emerge, sia da parte dell'insegnante che della studentessa. Entrambe, da punti di vista e con intenti diversi, hanno avvicinato la competenza *in progress* di chi sta apprendendo la lingua alla competenza non infallibile, di certo incompleta, di chi è parlante nativo della stessa lingua. L'affermazione della studentessa non è poi così sorprendente, se la rapportiamo alla riflessione attuale sull'elaborazione di un modello descrittivo della competenza in italiano lingua materna, secondo una prospettiva analoga a quella del *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER), fondamento, ormai ventennale, dell'insegnare le lingue stra-

¹ Rosa Pugliese - Università di Bologna; Paolo Della Putta - Università di Modena e Reggio Emilia. Il lavoro è stato discusso da entrambi gli autori. Per quanto riguarda la stesura, sono da attribuirsi a Rosa Pugliese l'Introduzione e le sezioni 1., 2., 3.; a Paolo Della Putta, la sezione 4. Le conclusioni sono state redatte congiuntamente.

² Ringraziamo la collega Alberta Battisti, docente di italiano L2, che ci ha riferito l'episodio in questione.

niere e certificarne i livelli acquisiti³. Diremo, anzi, che, in linea con tale progetto in atto, le parole della ragazza preludono a un tipo di enunciato che forse ci abitueremo in futuro a sentire/leggere, a proposito delle abilità comunicative dei giovani italiani.

Se l'episodio appena riportato ci mostra un parlante nativo de-idealizzato, nella concretezza di una situazione pedagogica, il progetto educativo al quale si è fatto riferimento ce lo presenta come un soggetto la cui competenza occorre descrivere per tappe progressive, in modi analoghi a quelli dell'apprendente non nativo. In entrambi in casi, il parlante nativo non è guardato per "chi è", ma per "che cosa sa" o "sa fare", per dirla con Rampton (1990).

È da questa prospettiva che nel nostro contributo considereremo le competenze di scrittura formale di studenti universitari, nativi e non nativi, e illustreremo alcune osservazioni empiriche (§ 4.) che li vedono all'opera in contesti di classe differenti, ma impegnati nello svolgimento di compiti di scrittura analoghi. Più in dettaglio, si tratta di studenti italofoeni in ingresso all'università, frequentanti un corso di potenziamento delle abilità di scrittura (e lettura), e di studenti alloglotti che seguono un corso di italiano L2, di livello C1⁴.

Le produzioni scritte, oggetto di analisi, non attengono alle loro discipline di studio e a corrispondenti generi testuali (tesine, tesi, quesiti a risposta aperta, ecc.). Sono lettere formali, testi per scopi comuni, legati a situazioni di potenziale uso linguistico extra-accademico che richiedono a chi scrive di distanziarsi dalle forme tipiche di interazioni verbali (orali o scritte) informali, meno controllate, familiari, e di impiegare, appunto, un registro formale, sia trasformando un testo fonte, sia elaborandone uno *ex-novo*. Sebbene le condizioni in cui sono state prodotte e, in parte, le formulazioni del compito assegnato non siano identiche, tali da garantire una piena comparabilità dei dati, le lettere redatte dagli studenti nativi e quelle scritte dai non nativi si prestano a essere utilmente confrontate sulla base dell'obiettivo didattico condiviso, legato alla varietà formale richiesta. Lo scopo analitico è di vedere, tramite elementi qualitativi e quantitativi, se/come è rispettata la consegna, quali scelte linguistiche gli studenti hanno compiuto nei due casi, quali esiti se ne hanno nella realizzazione – nella tenuta, soprattutto – del registro formale, e da qui, le convergenze o divergenze che emergono tra i due gruppi di scriventi.

³ Cfr. il Progetto *Pearson per l'italiano*, elaborato dalla casa editrice Pearson, in collaborazione con l'Università per stranieri di Siena, e mirato a proporre un *Quadro delle competenze linguistico-comunicative per l'italiano*, come strumento per sostenere i docenti nello sviluppo e nella valutazione delle competenze linguistiche. Il convegno ad esso dedicato (Roma, 6.3.2014), è accessibile su youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=UOH0a97BA6s>); cfr. l'intervento di F. Gallina, "Definire le competenze. Un quadro di riferimento per l'italiano".

⁴ Rispettivamente: le matricole della Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna, iscritte ai corsi OFA (Obbligo Formativo Aggiuntivo), coordinati, presso la stessa sede, da Rosa Pugliese; gli studenti Erasmus frequentanti il corso di italiano L2 (tra quelli erogati dal Centro Linguistico del medesimo ateneo), tenuto, nell'a.a. 2016-17, da Paolo Della Putta, in parallelo al suddetto corso OFA.

Le osservazioni sociolinguistiche riguardanti questi testi scritti in italiano L1 e L2 si collegano al dibattito (inter)nazionale, pregresso e attuale, sulle (in)competenze di scrittura degli studenti universitari. Inquadreremo, perciò, le nostre osservazioni all'interno del dibattito stesso, per richiamarne brevemente alcuni aspetti che rimandano, in modo esplicito o implicito, alla questione 'nativo e non nativo' (§ 1.). Ciò, prima di focalizzarci su questa stessa questione, considerandola in rapporto alla varietà formale della lingua e accennandone alcuni elementi in una prospettiva acquisizionale (§ 2.) e didattica (§ 3.).

La scelta di condurre delle osservazioni comparative sulle produzioni scritte di studenti italiani e alloglotti (§ 4.) non è separata dai contesti effettivi di insegnamento della lingua italiana – e di sviluppo dell'abilità di scrittura – dai quali provengono i dati osservati. Nelle riflessioni conclusive (§ 5.) richiameremo, pertanto, le esigenze didattiche del docente, insieme ai bisogni formativi degli apprendenti.

1. Il dibattito sulla scrittura degli studenti universitari e la questione 'nativo e non nativo'

Se la scrittura, nelle sue immediate e strette articolazioni con la lettura, identifica uno degli elementi storicamente fondanti della cultura scolastica, da alcuni decenni, come sappiamo, le aspettative di chi insegna, riguardo a tappe compiute, a capacità di base e a maturità cognitive raggiunte da chi apprende, rimangono molto spesso disattese. Il problema è longitudinale, investe tutti gli ordini di scuola e si manifesta vistosamente all'università. La letteratura specialistica che lo descrive, "tra scuola e università", appunto (secondo una formula ricorrente nei titoli dei contributi), si è progressivamente ampliata ed è ormai abbondante⁵. Copre svariati aspetti legati alla grammatica, alla testualità, alla punteggiatura, mentre documenta le difficoltà, le incertezze, le lacune e gli ostacoli rilevati nelle attività compositive degli studenti. Fornirne una mappa accurata è, del resto, la necessaria premessa alla definizione di strategie rimediali adeguate a trattare didatticamente i diversi aspetti macro e microlinguistici.

Sul problema il dibattito permane. Possiamo, anzi, dire che è un dibattito stabilmente attuale, ed è destinato a suscitare polemiche pedagogiche e culturali, come si è visto, anche di recente, con la nota lettera dei 600 "contro il declino dell'italiano a scuola"⁶ e con le conseguenti reazioni contrastanti, di approvazione, da un lato, e di altrettante risposte molto critiche, dall'altro⁷. Si tratta solo di un'evidenza ultima, in ordine di tempo (2017). La "novità" che i media, con titoli e frasi ad effetto, presumono ogni volta di comunicare su questo tema

⁵ Impossibile menzionare i numerosi contributi descrittivi e applicativi pubblicati in Italia sul tema della scrittura e del suo insegnamento, a partire dagli inizi degli anni '90. Ci limitiamo, qui, a uno dei più recenti (Piemontese, Sposetti 2015), che affronta l'argomento in linea di continuità tra scuola e università.

⁶ Cfr. <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.

⁷ Cfr., tra gli altri, gli interventi di Lo Duca, Sobrero, Giunta e Vallauri, che riportiamo nella bibliografia di questo contributo. Altre numerose risposte alla "lettera dei 600" sono rintracciabili sul web.

caldo, in campo educativo, si rivela, infatti, ciclica. Basti, a constatarlo, riprendere un esempio come la frase seguente, nel tipico discorso riportato, tratta da un trafiletto giornalistico che risale al 2007: “ ‘La scuola ci consegna matricole indecenti’, l’allarme degli umanisti”⁸. Si potrebbe, ancora oggi, simmetricamente replicare con l’ovvietà che l’università consegna gli insegnanti alla scuola, tornando così al punto di partenza, ed evidenziando subito un’altra delle multiple dimensioni del problema – la sua circolarità – rispetto alla quale un’indagine che interpellasse i docenti universitari nel ruolo di *co-protagonisti* di un fenomeno di marcato cambiamento sarebbe utile anche a chiarire perché si è maggiormente propensi a collocare le cause nella scuola⁹.

Alcune iniziative e discussioni che richiamano un’attenzione allargata sulla scrittura come questione educativa cruciale hanno, accanto a tale merito, il demerito di caratterizzarsi come discorsi in cui persiste un anacronistico confronto con il passato scolastico, una nostalgica considerazione del “prima”. Mentre concorrono a costruire una certa visione collettiva dei giovani studenti di oggi, tutti somiglianti nelle loro incapacità, un’immagine che li ritrae “sintatticamente inesistenti”, come ha rilevato lo scrittore Giorgio Vasta in altre circostanze, questi discorsi, da un lato, eludono la dimensione sfaccettata di un fenomeno legato agli interrogativi circa la qualità della comunicazione pubblica, della comunicazione accademica stessa (cfr. De Maio 2007) e perfino della letteratura¹⁰ (l’elenco potrebbe continuare); dall’altro, finiscono con l’offuscare il dato più preoccupante, il fatto, cioè, che un uso consapevole e competente della lingua scritta e parlata risulta essere, sempre più, prerogativa di pochi studenti, presso i quali diventa un tratto distintivo di qualità, un capitale linguistico che si presenta, insomma, palesemente ripartito in modi diseguali (Calvet 2016). Sembra farsi sempre più tangibile, infatti, il rischio paventato anni fa da Romanello, in un libro importante, a cura di Sobrero e Lavinio (1991), che, rivolgendo un’attenzione sistematica verso lo stato delle competenze linguistiche degli studenti, ha contribuito a rendere la scrittura un’esplicita questione di pertinenza *anche* universitaria. Romanello (1991:31) vi scriveva:

e la nota proprietà della scrittura di operare separazioni sta per produrre un paradosso storico: esercitandosi sugli studenti universitari, molti dei quali saranno operatori scolastici, e quindi preposti alla trasmissione istituzionale della norma – anche scrittoria – essa farà sì che la scrittura continui a trasmettersi come “una delle forme meno egalitarie, quella il cui uso è meno uniformemente distribuito nella società (Cardona

⁸ *La Repubblica-Bologna*, 3.10.2017.

⁹ Forse vale anche per la scrittura l’osservazione dello scrittore Giuseppe Pontiggia (2002:144), in merito ad un fenomeno contiguo – l’estraneità alla lettura – e al contesto sociale in senso lato: «attribuire ogni responsabilità alla scuola rientra tra quelle semplificazioni autoritarie che appagano due tentazioni ugualmente forti: la ricerca della causa prima e la ricerca del capro espiatorio».

¹⁰ Cfr. Il dibattito su *Il Sole 24 Ore/Cultura-domenica*, suscitato dall’articolo di G. Pedullà, “Scrittori, bisogna avere stile!” (28.8.2011) e riportato in: campus.unibo.it/67137/1/Sole_24_OREDibattitoStileIntegrale.doc.

1991:989)”, risentendo delle contraddizioni dei dislivelli di questa.

La stessa linea di riflessione emerge in vari interventi attuali sul tema.

Questo stato delle cose riguardo alla scrittura universitaria e scolastica – riconducibile anche a fattori ‘locali’, a politiche educative nazionali, a tradizioni pedagogiche non adeguate e, tuttavia, tenaci, o all’assenza di pedagogie specifiche – è condiviso dalle realtà educative di molti paesi. La spiegazione pluricausale (sociologica, psicologica, culturale...) che ne viene data rimanda a processi comunicativi globali: alla diversificazione delle forme comunicative e al mutato statuto della scrittura nella società contemporanea, alle trasformazioni del contesto socio-culturale dell’educazione scaturite dalla pervasiva multimedialità, dalla diffusione dei (sempre) *new media*. Gli inaspettati usi sociali della comunicazione scritta affidata ai nuovi dispositivi sono esperienza ormai ordinaria, quasi inavvertita¹¹, e la ricerca si occupa di indagare sia i mutamenti derivanti nell’uso linguistico, nelle concezioni tradizionali dei confini e dei rapporti tra parlare e scrivere, nelle tipologie testuali, sia i modi tramite i quali tali dispositivi agiscono di fatto come potenti strumenti cognitivo-culturali nei processi di socializzazione e in quelli di acquisizione e costruzione delle conoscenze, del pensiero (Simone 2000).

Lasciando sullo sfondo queste complesse risonanze del dibattito sulla scrittura, ci interessa qui considerare in che modo, oggi, tale dibattito si connette con la questione ‘nativo e non nativo’. Qual è, più precisamente, la rilevanza di quest’ultima, ai fini di una riflessione sullo sviluppo delle competenze degli studenti nell’italiano scritto formale?

“Tra scuola e università”, in primo luogo. Torniamo, dunque, alla realizzazione del *Quadro di riferimento per l’italiano*. Va ricordato che un modello descrittivo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L1, improntato alla stessa visione funzionale, sociolinguistica e pragmatica della lingua che è espressa dal QCER per le lingue straniere, mira a fornire indicazioni molto particolareggiate per un curriculum verticale, lungo il quale situare la costruzione progressiva dei saperi e saper fare linguistici, la gradazione del “*continuum* dell’apprendimento” (Gallina 2014)¹². Concettualizzare in descrittori e articolare in livelli (base,

¹¹ Da una ricerca condotta negli Stati Uniti, “*Writing, technology and teens*” è emerso che gli adolescenti non percepiscono la comunicazione quotidiana con sms, e-mail, chat, ecc. come ‘scrittura’ (cfr. Lenhart et al. 2008).

¹² Sulla rilevanza che il principio di progressione posto alla base del QCER avrebbe anche per la didattica dell’italiano L1 e su come quest’ultima possa essere migliorata da un incontro con il campo dell’italiano L2 verte anche l’intervento di G. Patota, nella giornata di studi ASLI-Scuola (Università della Tuscia, 20.4.2016), dedicata a “Nuove tecnologie e didattica dell’italiano e delle materie umanistiche” (https://www.youtube.com/watch?v=th-5mRSEo_c). Il titolo della comunicazione “Italiano L1, italiano L2 o italiano senza numeri?”, tuttavia, appare fuorviante, dalla prospettiva dell’italiano L2, per la facilità con cui può essere interpretato come un annullamento dei confini tra ambiti didattici che presentano contiguità, ma anche molte significative specificità. A determinare queste ultime è un fattore cruciale – e pertanto non trascurabile – di differenza: aver acquisito l’italiano dalla nascita e doverlo, invece, apprendere come un’altra lingua, aggiunta a quella nativa (e ad eventuali altre, nel repertorio linguistico), in un processo di ri-socializzazione scolastica, come nel caso di alunni stranieri neoarrivati.

intermedio, avanzato) le competenze comunicative nella lingua nativa significa infatti definire le attività linguistiche (che cosa l'apprendente può fare e come), i tipi di testo, i domini di uso, le tappe di sviluppo delle competenze comunicative, che includono quelle linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche (Hulstijn 2015:146). La dimensione operativa rinnovata che deriverebbe – in generale – dall'applicazione flessibile di tale strumento, presenterebbe – nello specifico delle abilità di scrittura e lettura – il vantaggio di poter sostanziare quella base teorica riguardante l'interdipendenza tra la L1 e la L2, sul piano cognitivo e metacognitivo¹³. Al riguardo, le ricerche empiriche hanno ampiamente dimostrato che le competenze di lettura e scrittura in una lingua traggono beneficio da quelle sviluppate in un'altra lingua e che è necessario raggiungere un livello soglia nella lingua materna affinché le strategie cognitive possano essere trasferite alla L2 (Hulstijn 2015:132).

L'opportunità e l'utilità di estendere al campo didattico della lingua nativa prospettive concettuali e operative legate a quello delle lingue non native trovano una ulteriore conferma laddove l'oggetto specifico è dato dalle varietà linguistiche determinate dall'argomento specialistico o disciplinare (i linguaggi settoriali¹⁴) e da quelle correlate con la situazione comunicativa e con il grado di formalità o informalità (i registri linguistici), entrambe definite tecnicamente come *varietà diafasiche*.

Considerando tali varietà in riferimento alla scrittura, va innanzitutto richiamata l'analogia formulata da Sobrero (1991), nel libro già menzionato per l'importanza che ha avuto nell'avviare una riflessione teorico-pratica rinnovata sulla scrittura all'università. Nella prefazione, Sobrero associava lo studente universitario italofono, alle prese con le attività compositive nella sua lingua nativa, ad un apprendente principiante. Tra le indicazioni operative suggerite dallo studioso vi era quella che significativamente chiamava in gioco, appunto, le *interlingue di apprendimento*:

lo studente universitario che deve scrivere una relazione o rispondere a una domanda di linguistica o di fisica, quanto al linguaggio specialistico è un apprendente e come tale va considerato: prove successive, commentate dal docente, gli consentono di realizzare interlingue di apprendimento via via più prossime all'obiettivo. (Sobrero 1991:5)

Questo parallelo acquisizionale corrisponde di fatto a una linea argomentativa nel dibattito sulla scrittura – *learning academic discourse as learning another language* –, più sviluppata in contributi internazionali (cfr., ad esempio, Gee 1989; Kutz 1998) e sempre valida. In occasione di una recente giornata di studio sull'italiano a scuola, e in un discorso che si distan-

¹³ Cfr. le ipotesi dell'interdipendenza di Cummins e quella del transfer di Alderson, e le ricerche connesse a tali ipotesi, illustrate in un'ampia rassegna da Hulstijn (2015).

¹⁴ Sono detti anche 'sottocodici' e si distinguono soprattutto, ma non esclusivamente, a livello semantico.

ziava dalle proposte vaghe presenti nella lettera dei 600, sopra menzionata, Sobrero (2017) ha, appunto, ribadito la visione dello studente universitario come apprendista dei linguaggi specialistici.

Un altro punto di collegamento con la questione ‘nativo e non nativo’, particolarmente rilevante ai nostri fini, perché inerente la situazione comunicativa e il livello di formalità/informalità, si coglie in un contributo di Moretti (2011:61) sulle varietà formali della lingua e, soprattutto, nella sua affermazione, provocatoriamente formulata come un postulato apodittico, secondo cui «nessuno è parlante nativo delle varietà formali». Se l’acquisizione sociolinguistica è precoce, sostiene il linguista, «è indubbio che non tutte le varietà che faranno parte del repertorio dell’adulto vengano acquisite nello stesso momento». Quelle formali, più di altre, rendono evidente, per i parlanti nativi, il loro ruolo di “apprendenti (permanent)” (ivi:63). L’insicurezza o la sicurezza minore che questi ultimi manifestano nella gestione delle loro competenze formali è sintomatica di tale ruolo, così come della prossimità che viene determinarsi tra nativo e non nativo.

Questa linea argomentativa ci induce ad esaminare, sia pure a grandi linee, alcuni studi inerenti l’acquisizione sociolinguistica nel periodo della socializzazione primaria e nelle fasi successive di sviluppo cognitivo e sociale.

2. Il parlante nativo e l’acquisizione della varietà formale della lingua

Rispetto alle altre dimensioni della variazione sociolinguistica (tempo, spazio, società, mezzo), quella rappresentata dalla situazione comunicativa evidenzia, probabilmente più delle altre, un intreccio tra questioni linguistiche, stilistiche e didattiche (Gadet 1989), soprattutto in riferimento al registro, la categoria dell’uso linguistico più strettamente associata ai ruoli sociali (Cazden 1994), la varietà correlata con il grado di formalità (Rovere 2011). L’elemento chiave e dinamico che la caratterizza è l’adattamento: presiede, infatti, alla varietà diafasica di una lingua, la capacità dei parlanti di adattarsi al contesto della comunicazione, di compiere, dunque, scelte linguistiche in funzione dell’interlocutore, dell’argomento, degli scopi, nel discorso orale, così come in quello scritto.

Ma, quando e come si acquisisce questa specifica capacità? In quale età comincia a manifestarsi? Sono domande centrali che si applicano alle diverse dimensioni di variazione sociolinguistica e che finora hanno ricevuto risposte parziali nella ricerca specialistica. In rapporto alla copiosa letteratura che descrive l’*uso*, cioè le varietà sociolinguistiche prodotte da adulti e da giovani adulti, è infatti piuttosto esigua quella sull’*acquisizione* delle stesse varietà, nell’infanzia e nell’adolescenza. Una “sociolinguistica dell’età evolutiva” o, se si preferisce, una *developmental sociolinguistics*, che illustri le tappe e le dinamiche lungo le quali i bambini apprendono la variazione connaturata alla lingua – insieme alla percezione che ne possono avere e alla valutazione che sono in grado di darne – è un settore di ricerca ancora nascente

(Nardy *et al.* 2013; Chevrot, Foulkes 2013).

Non mancano, naturalmente, studi importanti che consentono di tracciare linee di sviluppo in questo settore e in quello specifico dell'acquisizione dei registri linguistici. Seguendo la sintesi proposta da Auger (1997), sappiamo, infatti, che alle prime analisi empiriche sui registri, indotte dalle osservazioni di Piaget e che sembravano confermarne l'interpretazione secondo cui l'egocentrismo dei bambini spiegava la loro incapacità ad adattare il proprio comportamento verbale tenendo conto dell'interlocutore, sono seguite ricerche metodologicamente più accurate che hanno mostrato il contrario. I bambini, infatti, variano le loro produzioni linguistiche in base al contesto extralinguistico, scegliendo, ad esempio, già nella fascia d'età 2-4 anni, tra le diverse forme di domanda, quella più adatta alla situazione interattiva in cui si trovano, comprendendo (a 3 anni) il valore sociale di certe formule di cortesia o, ancora, semplificando (a 4 anni) il modo di parlare con i loro interlocutori, quando questi sono bambini più piccoli (Andersen 1990, Bernicot 1992, *cit.* in Auger 1997). Non si tratta, in questo caso, di una padronanza del registro infantile o *baby talk* (che sembra essere quello acquisito prima degli altri) o del registro straniero (anch'esso documentato), né, va da sé, di una capacità analoga a quella degli adulti nel cogliere elementi della situazione comunicativa, ma di una prima percezione del valore sociale di alcune forme linguistiche. Nel parlato dei bambini al primo anno di scuola primaria essa si manifesta anche come acquisizione della variazione in funzione del grado di formalità, come produzione delle varianti standard e non standard (sebbene non ancora come controllo dei modi in cui esse si distribuiscono). Richiamandosi a studiosi che costituiscono riferimenti obbligati in questo versante della ricerca sociolinguistica, Auger (1997:19) conclude, affermando:

se è vero che l'acquisizione dei valori sociali assegnati alle diverse varianti [...] comincia in modo concomitante allo sviluppo delle strutture linguistiche, essa sembra tuttavia estendersi su una più lunga durata. In effetti, come sottolineano Labov e Romaine, le norme sociolinguistiche continuano ad evolvere dopo il momento della loro integrazione: la produzione delle forme non standard sembra raggiungere il suo apice nel corso dell'adolescenza e, in seguito, si produce un cambiamento di orientamento verso una produzione più standard (traduzione nostra; enfasi aggiunta).

Questi studi documentano alcune risorse dei bambini nel riconoscere e, sia pure parzialmente, produrre una *variazione situazionale* (Cazden 1994), legata in particolare agli interlocutori – adulti o pari – a cui gli stessi bambini si rivolgono. Successive analisi empiriche hanno assunto come oggetto prevalente un aspetto specifico, l'acquisizione della variazione a livello fonologico, come evidenzia la rassegna di Nardy *et al.* (2013) che copre il periodo dalla fine degli anni '60 al 2011.

Se, già negli anni '90, gli interrogativi e le risposte sui registri prodotti nel linguaggio infantile venivano articolati/e diversamente in rapporto a quelli/e che negli anni precedenti

avevano caratterizzato le analisi sociolinguistiche, in una prospettiva prevalentemente correlativa (Cazden 1994), oggi le domande di ricerca vertono, oltre che sull'età, sugli elementi che mettono in moto la capacità sociolinguistica (la consapevolezza delle norme o un'acquisizione implicita?) e sui meccanismi cognitivi visti nella loro relazione con l'ambiente, vale a dire nell'interazione in famiglia, tra pari, con l'insegnante. Sono domande poste in un panorama scientifico riconfigurato da una prospettiva che cerca di collegare gli studi di lunga data della psicolinguistica dell'età evolutiva con quelli della sociolinguistica cognitiva, di far convergere l'approccio cognitivo ai fatti sociali e l'approccio sociale alla cognizione (Chevron, Foulkes 2013). L'obiettivo precipuo è di integrare, nell'analisi, i livelli funzionali, cognitivi e sociali della competenza comunicativa. Si ritiene che l'acquisizione della variazione sociolinguistica non costituisca «una questione laterale del generale processo acquisizionale, ma una sua parte integrante e attiva», e ciò – affermano gli autori – può contribuire a spiegare i modi in cui «la conoscenza relativa alla vita sociale e quella relativa al linguaggio si strutturano reciprocamente» (Chevron, Foulkes 2013:253; traduzione nostra).

Alla luce degli aspetti fin qui richiamati sull'acquisizione delle varietà sociolinguistiche, l'affermazione di Moretti riportata nel paragrafo precedente risulta in parte attenuata, ma non perde la sua pregnanza, per l'ambito didattico, in merito all'esigenza di intervenire adeguatamente, affiancando l'acquisizione sociolinguistica spontanea sulla *più lunga durata*, appunto. Di recente, nel contesto divulgativo di un'intervista radiofonica, Gadet e Guérin (2016) hanno puntualizzato che, se i bambini sviluppano in modo spontaneo e precoce un sapere implicito sull'adattamento sociolinguistico al contesto (e alle sue svariate componenti), come gli studi hanno dimostrato, la scuola tuttavia non lavora su tale sapere, favorisce l'accesso allo standard ma non introduce, o lo fa solo di rado, altri modi di comunicare, né rende questi modi oggetto di una fruttuosa riflessione. Sul piano educativo, occorre promuovere una evoluzione incisiva al riguardo. Vale per la scuola francese, così come per quella italiana.

3. Il registro linguistico nella didattica della L1 e della L2

Non si tratta, infatti, di formulare ulteriori dichiarazioni programmatiche, di enunciare obiettivi generali di un'educazione alla variabilità sociolinguistica, da lungo tempo presenti nelle indicazioni curriculari e sottolineati in più sedi da studiosi che si occupano della lingua, in funzione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Peraltro, la conoscenza «*delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio, nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi*» è oggi esplicitata, insieme ad altre conoscenze, anche dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (2006) sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che la colloca nella prima di queste, la «*comunicazione nella madrelingua*»¹⁵.

¹⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it>.

Si tratta, invece, di capire se e come questi obiettivi siano perseguiti (Baratto *et al.* 2011), di rinnovare l'attenzione verso lo spazio dedicato ad essi nei materiali di studio, di sapere quanto persistano ancora modelli di pedagogia linguistica «*insensibili alla variazione*» (Sobrero 2011:244) o che della variazione propongono «*uno studio superficiale, nozionistico*» (Sobrero 2017), laddove sarebbe necessaria un'elaborazione a un livello elevato di consapevolezza (De Caprio, Montuori 2010:257); di contrastare, insomma, una pedagogia tradizionale «*orientata a un modello di lingua monocorde che impone il registro formale indipendentemente dalla situazione comunicativa*» (Rovere 2011).

Quest'ultimo rilievo ci riconduce alla scrittura e ad alcune voci critiche, espresse nel più ampio dibattito culturale, sul condizionamento esercitato dalle «*tecniche storiche di educazione alla scrittura*», per riprendere ancora Sobrero (2017). Ci riferiamo alle osservazioni che esplicitano quella sottesa (e tutt'ora presente) ingiunzione scolastica a “scrivere bene”, quasi un principio di azione attivato dalla consegna del compito, indotto negli studenti – che poi scriveranno «*male, per voler scrivere bene*» (Giunta 2013; Giunta e Lombardi Vallauri 2017). È interessante, dal duplice punto di vista del registro linguistico e della scrittura (narrativa), una riflessione dello scrittore Giorgio Vasta, già richiamato, tratta da una intervista riportata sul web:

fino ai ventisei anni non ho mai scritto niente che avesse intenzionalmente una forma narrativa [...] prendevo quotidianamente appunti su quaderni e taccuini, ma privilegiando un registro riflessivo e analitico screziato da lirismi di bassissimo livello. Come spesso accade ero preda di una serie di equivoci su che cos'è la lingua scritta (equivoci che, se anche sono passati vent'anni, non credo di avere pienamente risolto), pensavo che l'inconsueto e il desueto fossero strumenti imprescindibili, la pagina era una camera da arredare con prepotentissimi mobili stile Impero [...], la magniloquenza mi sembrava strutturale [...]. Tra i ventisei e i ventotto anni qualcosa è cambiato, ho cominciato finalmente a leggere gli scrittori italiani contemporanei e [a] capire che la materialità della lingua, anche della lingua apparentemente più comune, era un patrimonio al quale attingere. (Vasta 2016; enfasi nostra)

Una comprensione della dimensione dinamica della lingua, nei suoi rapporti con i fattori extralinguistici e sociali e una progressiva costruzione della capacità di usare le varietà del repertorio sono mete educative che rendono ineludibile l'opzione “variazionista” nella didattica linguistica, benché essa presenti delle difficoltà (Tyne 2004; 2012). Le questioni specifiche che si pongono a un insegnante (quale norma, quale livello di variazione, secondo quale gradualità?) non possono che rimandare alla questione generale e di fondo – che cosa è una lingua? – (Gadet 2004:19). Da un confronto critico con una visione persistente della lingua come entità omogenea, uniforme, una sorta di ideologia in cui vivono molti insegnanti e alunni (Gadet, Guérin 2016), priva di fondamento nella realtà comunicativa, può consolidarsi la scelta di affrontare le complessità che un trattamento didattico della variabilità

connaturata alla lingua comporta, sia nell'insegnamento della L1 sia in quello della L2.

È il caso di *registro*, appunto. Sarebbe una parola polisemica come tante altre, scrive Sassier (2008:40), se non fosse che nella letteratura specialistica si sovrappongono accezioni diverse della nozione. Concetto nebuloso, nozione dell'eterogeneità linguistica, è tale da richiedere, in ambito teorico, un costante impegno di precisazione terminologica, per dar conto di parole affini (*stile, genere, tipo di testo*) e definizioni tecniche sottilmente differenti (Berruto 2011), che tuttavia mantengono come elemento condiviso la correlazione tra la situazione comunicativa e il modo di parlare o livello espressivo (Rovere 2011) o, ancora, *livello di lingua*. In quest'ultima etichetta, ad esempio, Gadet (1989:18) coglie una sfumatura di valutazione gerarchica, rispetto alla quale la formula *registro linguistico* sarebbe preferibile, perché avvertita come più neutra. In tutta la faccenda, c'è una innegabile parte di soggettività, secondo la sociolinguista francese, facilmente osservabile già nei diversi dizionari di una lingua: una stessa parola può essere qualificata come popolare in un dizionario, volgare in un altro, familiare in altro ancora.

La considerevole complessità legata alla nozione di registro si interseca anche con quella del concetto sociologico di situazione comunicativa. Ed è questo intreccio che spiega perché «*i registri, più di altri tipi di varietà, non costituiscono entità con confini nettamente delimitabili*», variando, infatti, «*in dipendenza da illimitate costellazioni di fattori situazionali, interagenti in modo multiforme e variabile*» (Rovere 2011; Berruto 2011).

Questi livelli di complessità, precisati in ambito teorico, sono, di necessità, semplificati in area didattica, tanto nelle definizioni tecniche di registro linguistico, come la seguente, ad esempio, tratta da un libro di testo di italiano L1 per le scuole secondarie di primo grado:

chi parla e anche chi scrive, a seconda della situazione, usa dunque la lingua in modo diverso, o meglio, usa varietà diverse di lingua. Queste varietà di lingua usate in relazione alle diverse situazioni comunicative sono varietà situazionali della lingua e sono dette registri linguistici (Sensini 2003, cit. in Baratto et al. 2011:138),

quanto nelle nomenclature dei diversi tipi di registro, negli elenchi e articolazioni (ad es.: aulico-solenne, colto, medio, colloquiale-familiare, intimo-confidenziale), in cui si colgono corrispondenze (nell'ordine: formale, standard, neostandard, parlato-colloquiale, informale-trascurato), ciascuna caratterizzata da scelte lessicali, soprattutto, oltre che da tratti morfologici e sintattici (Baratto et al. 2011).

Quando le divisioni proposte da un libro di testo risultano rigide problematizzarle può essere una modalità valida per avviare un percorso didattico di scoperta e riflessione sulle varietà sociolinguistiche – diafasiche – caratteristiche della propria lingua nativa. Come? Ad esempio, (a) presentando modi diversi di dire la stessa cosa in un *continuum* di varietà (dal più popolare a quello più aulico) che consente agli studenti di sviluppare una consapevolezza

della restrizione al solo registro colloquiale; (b) integrando tali modi con quelli presenti in testi letterari, utili per comprendere meglio che le differenze di registro non attengono solo al piano lessicale; (c) passando dall'*osservazione* alla *produzione* di esempi, autentici (ascoltati in situazioni quotidiane, anche in ambienti digitali, e trascritti) o inventati, così da categorizzarli poi nell'appartenenza ai diversi tipi. Sono queste le diverse tappe di un'interessante sperimentazione (Baratto *et al.* 2011), in italiano come L1, condotta in classi della scuola secondaria di primo grado. Il resoconto dettagliato degli autori è completato da riflessioni di natura acquisizionale sulla estrema sensibilità alla variazione di registro dimostrata dagli alunni dodicenni del campione, su una loro consapevolezza piena nei confronti del lessico, mentre verso la sintassi essa emerge solo in modo parziale, limitazione, quest'ultima, che potrebbe «*dipendere tanto dalla mancata maturazione cognitiva dei ragazzi quanto dalla loro forzata esposizione, in ambito scolastico, soprattutto a fenomeni di natura morfologica*» (ivi:162).

Nei libri di testo vi è anche la tendenza ad accentuare il livello lessicale, sebbene fenomeni non lessicali abbiano un ruolo nella determinazione del registro ed è una tendenza che sembra accomunare i testi sulla L1 e sulla L2. In riferimento a quest'ultima, si rilevano punti di vista diversi circa il periodo in cui dovrebbe collocarsi un insegnamento mirato allo sviluppo di una competenza sociolinguistica: solo dopo che gli apprendenti abbiano raggiunto una competenza di base e si siano appropriati di sufficiente materiale linguistico, per alcuni; già dalle tappe iniziali, per altri, i quali ritengono che per quanto sia progressiva l'acquisizione sociolinguistica, in relazione ad alcuni elementi variazionali i principianti possano trarre vantaggio da quanto conoscono, delle dimensioni di variazione, nella loro L1 (Tyne 2012). Il contatto diretto e la familiarizzazione con alcune forme, quando la lingua è studiata in una situazione di immersione (come L2 e non come LS), può facilitare la gestione didattica degli aspetti sociolinguistici. In riferimento all'italiano L2 studiato in Italia, ad esempio, Sobrero e Miglietta (2011), muovendo dalla considerazione delle conoscenze dirette, delle interazioni e socialità potenzialmente esperite da uno studente nella situazione di immersione (socio) linguistica, ritengono che l'insegnante sia notevolmente agevolato nel suo compito, visto che potrà ancorarsi a situazioni concrete (e particolarmente motivanti per chi apprende), se condivide l'obiettivo di contribuire «*alla costruzione dell'immagine di una L2 sociolinguisticamente pluridimensionale, articolata, variabile*» (Sobrero, Miglietta 2011:250).

4. Osservazioni empiriche

I dati che ci accingiamo ora a considerare fanno parte di un corpus di testi ancora in fase embrionale, rappresentativo di un campione di produzioni troppo limitato per poter esemplificare un fenomeno generalizzabile a una popolazione più ampia. Inoltre, i testi a nostra disposizione ci consentono solamente delle osservazioni e non dei reali paragoni sperimentali data la non completa omogeneità dei compiti proposti alle due categorie di studenti qui considerate. Tuttavia, ancorché con le cautele appena esposte, riteniamo che molti dei fenomeni oggetto della nostra riflessione emergano con discreta efficacia dai dati in nostro possesso, e

confidiamo che le osservazioni a seguire, pur appartenendo ancora al campo dell'esemplificazione e non dell'indagine scientifica condotta con protocolli sperimentali, possano rappresentare una base solida su cui innestare discorsi pedagogici importanti e, perché no, possano aggiungere un piccolo contributo empirico a quesiti dal respiro teorico più ampio, quali quelli inerenti alla reale differenza e somiglianza fra le competenze dei parlanti nativi e non nativi e alla necessità di ridefinire il costrutto del parlante nativo, come abbiamo visto nel § 1. spesso eccessivamente idealizzato e "mitizzato" (Andorno 2012; Moretti 2011 *inter alia*).

Obiettivo comune dei compiti assegnati alle due coorti di soggetti coinvolti nella nostra osservazione è la valutazione della competenza di scrittura formale nella produzione di testi che hanno la specificità di una comunicazione funzionale, dei quali si sono precisate le coordinate pragmatiche (destinatario, argomento, scopo), presupponendo come nota (in una certa misura) la categoria di registro. Nei termini di Moretti (2011:61), ci interessava esaminare la capacità degli studenti di spostarsi dalla «*varietà basilare delle competenze, ovvero il parlato colloquiale-informale*» verso il polo della formalità.

I soggetti italofofoni si sono confrontati con due compiti: il primo, di natura manipolativa, consiste nel volgere dall'informale al formale una breve lettera di lamentela rivolta a un'azienda di apparecchiature elettroniche in cui un utente richiede un rapido riscontro dal servizio di assistenza dopo che una prima richiesta di aiuto non ha ricevuto risposta; il secondo è la scrittura di una lettera di candidatura indirizzata a un comitato di selezione universitario in cui si deve comprovare, tramite elementi biografici e motivazionali, la volontà di partecipare a un progetto di mobilità interuniversitaria. Agli studenti non italofofoni, invece, è stato assegnato un solo compito, ovvero la scrittura di una lettera indirizzata al sindaco della loro città di residenza per sollecitare l'apertura di un tavolo di discussione sulla possibilità di introdurre cibo biologico nelle mense delle scuole della città.

Consideriamo quindi un totale di 57 testi suddivisi come illustrato nella Tabella 1.

Studenti italofofoni		Studenti alloglotti
Lettera di lamentela	Lettera di candidatura	Lettera al sindaco
21 testi	18 testi	18 testi

Tabella 1. Testi considerati nello studio

Tutti i brani sono stati estrapolati dalla prova somministrata a inizio corsi e sono quindi stati redatti prima di un intervento pedagogico mirato, finalizzato a facilitare lo sviluppo di adeguate competenze sociolinguistiche inerenti alla tenuta del registro durante la scrittura.

4.1 Il contesto didattico

4.1.1 Gli apprendenti italofofoni

Gli apprendenti italofofoni considerati in questo lavoro sono 21 studenti iscritti al primo

anno del corso di laurea triennale in lingue e letterature straniere a cui, nell'anno accademico 2016/2017, è stato fatto obbligo di seguire un corso di potenziamento delle abilità di lettura e scrittura a causa di alcune lacune nella padronanza dell'italiano rilevate da un test di ingresso informatizzato loro somministrato poco dopo l'iscrizione all'ateneo bolognese. Tale prova misura competenze metalinguistiche – di analisi logica e grammaticale –, lessicali e di comprensione del testo e stabilisce una soglia minima di padronanza della lingua italiana che, se non raggiunta, deve essere recuperata grazie alla frequenza del suddetto corso. L'età media dei partecipanti è di 20,2 anni e la loro provenienza scolastica è riassunta nella Tabella 2:

	Liceo scientifico	Liceo classico	Liceo linguistico	Liceo socio-psico pedagogico	Scuole professionali quinquennali
Numero di soggetti	5	1	12	2	1

Tabella 2. Provenienza scolastica dei soggetti italofoeni

Ci troviamo dunque innanzi a un gruppo di giovani adulti con manifeste lacune nella padronanza e nella conoscenza di vari aspetti della lingua italiana nonostante la conseguita maturità scolastica e la partecipazione in corso a insegnamenti universitari umanistici. Il corso di recupero – 50 ore di lezione in presenza – ha aiutato i partecipanti a migliorare le capacità di comprensione e produzione scritta tramite l'analisi e l'esposizione a modelli testuali di vario tipo (lettera formale, articolo di giornale, articolo o saggio scientifico di area umanistica), l'esercitazione su fenomeni morfosintattici che favoriscono la coesione e la coerenza testuale, l'esplicitazione di regole riguardanti la punteggiatura e la revisione di alcuni aspetti della morfosintassi italiana particolarmente ostici: *consecutio temporum*, subordinazione implicita, aspetti dipendenti dall'area geografica in cui il testo è prodotto (variazione diatopica) e legati al mezzo della comunicazione (varietà diamesica). Come anticipato nel paragrafo precedente, le reali competenze di scrittura sono state verificate grazie a una prova somministrata il primo giorno di lezione da cui sono stati estrapolati gli stralci testuali analizzati nel prosieguo dell'articolo.

4.1.2 Gli apprendenti alloglotti

Il gruppo alloglotto è composto da 18 studenti (età media 21,8 anni) iscritti all'Università di Bologna nell'anno accademico 2016-17 che seguono un corso di lingua italiana della durata di 50 ore presso il Centro Linguistico d'Ateneo. Un test d'ingresso, sia orale sia scritto, ha collocato i 18 apprendenti nella fascia di competenza più alta, individuando una conoscenza della lingua italiana pari a un livello C1 del QCER. Nel gruppo vi sono cinque soggetti germanofoni, tre soggetti anglofoni e tre ispanofoni, di cui uno bilingue castigliano/catalano; inoltre, troviamo due russofoni e due francofoni, tre studenti parlanti rispettivamente albanese, neerlandese e serbo-croato. Le discipline studiate all'Università di Bologna sono le più disparate, e spaziano dall'economia alle scienze motorie; nessun apprendente studia italiano (letteratura, linguistica e/o filologia) come insegnamento di specialità. È importante sottoli-

neare che tutti i discenti, prima dell'arrivo a Bologna, avevano già studiato formalmente l'italiano per una media di 3.8 anni in istituzioni universitarie o private del loro Paese¹⁶. L'italiano parlato da questo gruppo di discenti è, quindi, estremamente corretto, ricco e discretamente vicino a una competenza «*pienamente nativa*» (Andorno 2012:165). Il test d'ingresso somministrato a inizio corso¹⁷ ha verificato le mancanze dei 18 studenti non italofoeni in merito ad aspetti del sistema che comunque rimangono, anche a questi livelli di competenza, ancora critici, come le competenze pragmatiche e sociolinguistiche che spesso anche in parlanti non nativi molto esperti rimangono poco sviluppate (cfr. Nuzzo, Gauci 2012). Tramite la scrittura di una lettera formale indirizzata al sindaco della città, è stato appurato come i 18 alloggiati si sapessero muovere lungo gli assi diamesico, diafasico e diastratico (riguardanti, cioè, rispettivamente, il mezzo di trasmissione, la situazione comunicativa e il grado di istruzione, nonché l'appartenenza a un gruppo sociale), con il particolare scopo di verificare in che modo fossero in grado di gestire l'uso del registro formale.

4.2 Analisi ed esempi

4.2.1 Dimensioni dell'analisi

L'analisi verte su due componenti, distinte ma complementari, che concorrono alla capacità di redigere correttamente lettere formali. In primo luogo verificheremo se nelle composizioni sono presenti – e con quale livello di correttezza – elementi grafico/strutturali tipici della missiva formale, il modello testuale a cui fare riferimento. In secondo luogo analizzeremo la correttezza nell'espressione del registro formale all'interno dei testi, verificando l'efficacia e la coerenza lessicale e strutturale dei brani considerati. Per questi scopi, adatteremo parzialmente le modalità di analisi usate da Andorno (2014) nel suo studio sulla scrittura di e-mail formali in contesto universitario.

4.2.2 Elementi grafici e testuali del modello di riferimento

Gli aspetti grafico/testuali di cui verifichiamo la presenza e la correttezza sono quelli tipici della lettera (redatta a mano e scritta su carta, si badi bene) formale in cui si individuano alcuni elementi fissi, generalmente disposti, dal margine superiore a quello inferiore, nel seguente ordine: 1) destinatario, preferibilmente con l'indirizzo di recapito della missiva; 2) luogo e

¹⁶ L'italiano è stato studiato principalmente (da 14 studenti su 18) come LS, ovvero nel Paese natio, in un contesto con minori possibilità di esposizione all'input della lingua obiettivo. In 4 casi lo studio è stato misto, situato sia in contesto di L2 – dunque in Italia – sia in contesto di LS. Sebbene oggi, grazie alle possibilità d'uso delle tecnologie, le differenze fra L2 e LS, in termini di possibilità d'esposizione allo stimolo linguistico, si siano notevolmente assottigliate (cfr. Pugliese 2001; Diadori, Palermo e Troncarelli 2015:39 e segg.), riteniamo comunque doveroso mettere in luce questa caratteristica del gruppo, che può incidere proprio sulle competenze pragmatiche dei discenti. Vari studi (per una panoramica, cfr. Llanes 2011) hanno infatti rilevato competenze pragmatiche migliori in soggetti che hanno appreso una lingua non materna nel Paese in cui essa è parlata rispetto a chi, invece, la impara in un ambiente alloglotto.

¹⁷ Il sillabo del corso presenta ed esercita strutture morfosintattiche complesse, affina l'abilità di scrivere e comprendere testi articolati e tematicamente marcati e potenzia la competenza sociolinguistica dell'italiano, promuovendo la capacità di muoversi coerentemente ed efficacemente lungo gli assi di variazione della nostra lingua.

data di scrittura; 3) oggetto della missiva nella formula *Oggetto: breve descrizione del tema*; 4) corpo del testo; 5) frase di congedo e saluti; 5) firma. Tutti questi elementi dovrebbero essere separati graficamente da spazi bianchi, utili per facilitare la lettura. Vediamo ora in quanti dei testi prodotti dalle due coorti di apprendenti compaiono, e con quale correttezza, gli elementi fissi considerati. Dall'analisi escludiamo le 21 lettere di lamentela (cfr. § 3.) scritte dagli italofofoni. Ricordiamo, infatti, che questi testi sono frutto di un esercizio di manipolazione dall'informale al formale: essi seguono, quindi, il modello di una lettera informale presentata in cui già compaiono i saluti, la firma e una formula di chiusura.

Nelle lettere di candidatura alla selezione universitaria scritte dagli italofofoni, su 18 testi solo in 2 casi compaiono il luogo e la data di scrittura, mentre in nessun caso è stato inserito l'oggetto della missiva. Il destinatario è, in 13 casi, incorporato nel saluto iniziale (es: "Spettabile comitato"; "Spettabile segreteria studenti"; "Salve comitato di selezione" ecc.), mentre nei restanti 5 non è esplicitato, come nell'esempio numero 1:

(1)
Salve, sono A. G., una studentessa del primo anno del corso di lingue e letterature straniere [...].

In nessun caso, dunque, il destinatario è separato dalla formula di saluto iniziale o collocato graficamente in una posizione defilata o marginale rispetto al corpo del testo.

In 12 lettere compare una formula di chiusura elaborata in modi assai diversi, ma comunque funzionale a concludere la comunicazione, salutare e a rimettere la decisione sulla candidatura al comitato di selezione, come negli esempi 2, 3 e 4:

(2)
Nella speranza che la mia richiesta venga esaudita, aspetto la sua risposta. Cordiali saluti.

(3)
Grazie per l'attenzione.

(4)
Sarebbe un onore poter rappresentare la facoltà di Bologna in questa iniziativa, e ringrazio per l'attenzione.

I sei casi in cui manca la formula di chiusura finiscono in modo improvviso, senza nessuna mediazione retorica, fra il corpo del testo e la firma. Ne riportiamo qui due esempi (5 e 6):

(5)
Per me sarebbe quindi una bella occasione per conoscere un posto, che non ho avuto ancora l'occasione di visitare.

*Irene Fusi*¹⁸

(6)

Inoltre la possibilità datami di conoscere persone nuove mi potrebbe aiutare nella mia crescita umana e intellettuale. Michele Savi

La firma è presente in 17 casi su 18. In 14 casi la firma è stata fatta per esteso, sempre nella formula *Nome e Cognome*, mentre in 3 casi sono state usate le iniziali di nome e cognome in maiuscolo separate da un punto (es: "A.C").

Da un punto di vista grafico, il luogo e la data di scrittura sono, in entrambi i casi in cui sono presenti, separati tramite uno spazio dai saluti iniziali e dal destinatario. I saluti iniziali e il destinatario sono separati in 16 casi su 18 dal corpo del testo, che è a sua volta diviso graficamente dalla formula di saluto e chiusura in tutti i 12 casi in cui questa compare. La firma è in 15 casi su 17 separata dalla formula di chiusura.

Le lettere al sindaco scritte dagli studenti non italo-foni iniziano, in 3 casi su 18, con il destinatario e il suo indirizzo istituzionale collocato al margine destro del foglio, prima del saluto (es. 7):

(7)

*Al sindaco di Modena
Piazza Roma 25
40100 Modena (I)*

Nei restanti 15 casi, il destinatario è incorporato nelle formule di saluto iniziale, che, come vedremo in seguito, sono molto più omogenee nella forma rispetto a quelle degli italo-foni (es. 8 e 9):

(8)

Egregio signor Sindaco

(9)

Alla cortese attenzione del sindaco Vittorio Lazzi

La data e il luogo della scrittura compaiono in una sola lettera, così come solo un testo, altro da quello con data e luogo riportati, segnala l'oggetto della comunicazione ("*Oggetto: Cibo biologico per le mense scolastiche*").

Diciassette lettere su 18 finiscono con una formula di chiusura e di saluto, come riportato

¹⁸ Tutti i nomi riportati sono fittizi. Inoltre, la morfosintassi, la punteggiatura e la spaziatura dei testi sono riportate in modo aderente all'originale.

negli esempi 10 e 11:

(10)

Benché l'iniziativa sia costosa, è una ormai implementata con successo in alcune regioni italiane, e credo che possa essere anche riuscita nella nostra purché Lei approvi la richiesta per un futuro migliore.

Cordialmente,[...]

(11)

Resto a disposizione per eventuali chiarimenti e, ringraziandoLe per la cortese attenzione, Le porgo i miei cortesi saluti,

Va segnalato che in due casi le formule di chiusura e saluto risentono del modello della lingua spagnola: due studenti ispanofoni hanno infatti concluso le loro lettere formali con *attentamente* e *la saluto attentamente*. Tutte le lettere riportano le firme per esteso nella formula *Nome e Cognome*.

Graficamente, in 15 lettere gli elementi testuali considerati sono separati da spaziature, mentre in tre casi firma e formula di chiusura sono senza soluzione di continuità grafica.

Nella Tabella 3 riassumiamo in percentuali l'analisi qui condotta, paragonando la conformità al modello testuale di riferimento delle composizioni dei due gruppi di apprendenti.

	Studenti italofofoni		Studenti non italofofoni	
	% di presenza	% di separazione grafica da altro elemento	% di presenza	% di separazione grafica da altro elemento
Destinatario separato dal testo	0%	n.a.	5%	100%
Destinatario nella formula di saluto	72%	88%	84%	100%
Luogo e data di scrittura	11%	100%	16%	100%
Oggetto della lettera	0%	n.a.	5%	100%
Formule di congedo	66%	100%	94%	83%
Firma	77% ¹⁹	88%	100%	83%

Tabella 3. Proprietà dei testi di italofofoni e non italofofoni a confronto¹⁹

È interessante notare come, nella quasi totalità dei casi, i due gruppi di apprendenti abbiano assunto come modello testuale non la lettera scritta ma l'e-mail. In effetti, la pressoché totale mancanza di esplicitazione dell'oggetto, l'assenza di dati sul destinatario (quali l'indiriz-

¹⁹ Consideriamo errate ed escludiamo dal computo le tre firme siglate solo con le iniziali.

zo fisico di spedizione della lettera), la sua incorporazione nella formula di saluto iniziale e la rarissima inserzione della data e del luogo di scrittura sono tipiche di missive inviate tramite Internet: i programmi di invio esplicitano già molte di queste informazioni e richiedono che l'oggetto sia compilato all'esterno del testo, in un campo di intestazione appositamente dedicato. Come già verificato da altre ricerche (Andorno 2014), gli studenti universitari usano con una notevole dimestichezza e correttezza il mezzo della posta elettronica, al punto da interpretare consegne che chiedono loro di scrivere delle lettere come richieste di scrittura di e-mail.

Se la distribuzione e la rappresentazione grafica degli elementi analizzati è tendenzialmente identica fra i due gruppi e altamente aderente alle norme del modello testuale di riferimento (la mail formale, a questo punto, e non più la lettera), notiamo discrepanze interessanti a favore degli studenti alloglotti per quanto riguarda le formule di congedo e l'esplicitazione del destinatario: gli italofofoni mostrano più trascuratezza e meno attenzione a queste componenti del testo²⁰.

4.2.3 Espressione del registro formale

Per analizzare ed esemplificare il modo in cui il registro formale viene espresso, consideriamo, tra le forme che codificano le norme sociali e, attraverso queste, il grado di formalità (Rovere 2011), i seguenti punti: 1) le formule allocutive, i saluti e i ringraziamenti, che collocheremo lungo un gradiente di formalità ai cui estremi vi sono, da una parte, l'informale e, dall'altra, l'aulico; 2) le scelte lessicali e strutturali compiute durante la stesura del testo, in particolare nel corpo del testo. Anche qui, collocheremo il lessico scelto lungo un gradiente che va dall'informale all'aulico, esemplificando con stralci testuali le scelte degli scriventi; 3) il corretto uso della maiuscola e della minuscola lungo tutto il testo, soprattutto in espressioni allocutive formali.

4.2.4 Formule allocutive, saluti e ringraziamenti

Nella Tabella 4 esemplifichiamo il *continuum* informale-aulico di formule allocutive, saluti e ringraziamenti, secondo cui analizzeremo gli scritti degli studenti:

	Aulico	Formale	Medio	Informale
Formule allocutive	Gentile/Gentilissima Egregio/cordiale + titolo	Alla cortese attenzione di/ Spettabile + titolo	Solo titolo	Caro/cara +titolo o cognome/ Nessuna allocuzione

²⁰ Non possiamo completamente escludere che la trascuratezza e le mancanze strutturali di questi testi siano da attribuirsi alla concezione che gli studenti hanno di un compito didattico di questo tipo, che rischia di essere percepito come fittizio e, conseguentemente, degno di poca attenzione stilistica. Questo ci pare, però, poco probabile, dato il contesto formale/valutativo in cui l'assegnazione è stata data e l'importanza ad essa attribuita dal docente.

Firma	Cognome + Nome	Nome + Cognome	Iniziali	Nome
Formula di chiusura e saluto	Con i (nostri/miei) più sentiti saluti// L'occasione mi è gradita per porgere i miei più cordiali saluti	Cordiali saluti/Distinti saluti/Le/vi porgo cordiali saluti	Arrivederci/a presto/grazie per l'attenzione e a presto	Salve/cari saluti/ buonasera
Ringraziamenti	Le sono grato per.../Un sentito ringraziamento per...	La ringrazio/ ringraziandola...	Grazie	Grazie mille/grazie molte

Tabella 4. Formule allocutive, saluti e ringraziamenti sul continuum informale-aulico (adattato da Andorno 2014)

La scelta e la distribuzione delle formule usate negli scritti (consideriamo, qui, i 18 testi dei non italofofoni e i 39 degli italofofoni) sono riportate nella Tabella 5 e sono calcolate grazie alla percentuale di occorrenza negli scritti. L'assenza di una formula è stata computata come appartenente al registro informale.

	Studenti italofofoni				Studenti non italofofoni			
	Aulico	Formale	Medio	Informale	Aulico	Formale	Medio	Informale
Formule allocutive	6%	65%	17%	12%	15%	79%	6%	0%
Firma	0%	82%	12%	6%	0%	100%	0%	0%
Formula di chiusura e saluto	17%	59%	18%	6%	23%	72%	0%	5%
Ringraziamenti	10%	65%	12%	13%	22%	55%	22%	0%

Tabella 5. Formule allocutive, saluti e ringraziamenti sul continuum informale-aulico (adattato da Andorno 2014)

Il paragone dei dati mostra come, per entrambi i gruppi, il registro maggiormente scelto sia quello formale, coerentemente con le finalità dei tre testi. Tuttavia, notiamo come gli studenti non italofofoni siano più frequentemente in linea con tale registro, mentre i loro compagni italofofoni sfociano con più frequenza nell'informale e nel medio. Seppur con differenze lievi, il gruppo dei madrelingua sembra oscillare maggiormente nelle scelte di registro, mostrando di avere qualche difficoltà in più rispetto ai compagni stranieri a scegliere coerentemente le forme adatte ai contesti comunicativi delle lettere.

4.2.5 Scelte lessicali e strutturali

Non condurremo, per questo parametro, un'analisi quantitativa, ma, tramite l'esemplificazione, mostreremo come si differenziano qualitativamente gli scritti dei due gruppi. In particolare, presenteremo alcuni stralci di testi esemplificativi di come i temi delle lettere sono stati svolti nel corpo del testo, la parte meno soggetta a categorizzazioni schematiche e maggiormente dipendente dalle scelte degli scriventi. Le sottolineature mettono in rilievo gli aspetti più problematici delle produzioni, alcune volte poi ripresi nei commenti.

Rileviamo, innanzitutto, che gli scritti degli italofofoni presentano delle notevoli oscillazioni

di registro, sia infratestuali che intertestuali. Negli esempi 12 e 13 vediamo come il registro cambi all'interno di un singolo testo:

(12)

Sono una studentessa iscritta al terzo anno di lettere moderne dell'università di Bologna e voglio partecipare a questa selezione perché sono ambiziosa e desiderosa di scoprire nuove possibilità e nuovi paesi [...]. Diplomatami presso il liceo linguistico "Calderara" di Faenza, nutro sin dalla più tenera età un forte interesse per le lingue straniere [...]

(13)

Il progetto mi piace molto perché così potrei usare la lingua inglese, la materia che studio all'università di Bologna [...]. Tale esperienza lavorativa, sicuramente molto formativa, mi ha messo in contatto con aspetti problematici di una cultura straniera come la convivenza pacifica fra popoli diversi e la possibilità di superare problematiche etniche.

In entrambi gli esempi notiamo come gli scriventi alternino espressioni tipiche della comunicazione personale e informale (*voglio partecipare...sono ambiziosa e desiderosa di scoprire... mi piace molto...*) a scelte più 'fredde' e di registro più formale (*tale esperienza lavorativa... diplomatami presso...*) per arrivare all'uso di espressioni più auliche, quasi dei *cliché* comunicativi appartenenti a una scrittura narrativa (*sin dalla più tenera età...*).

Gli esempi 14 e 15 mettono in luce differenze di registro anche importanti fra due scrittori:

(14)

*Salve azienda X-phone,
mi rivolgo a voi in quanto il mio modem ha cessato di funzionare e mi chiedevo se potevate verificare la situazione al fine poi di risolvere questo problema. Questo problema mi rattrista, in quanto desidererei che la mia connessione riprendesse il mio funzionamento quanto prima possibile.*

(15)

*Spettabile azienda X-Phone,
scrivo per informarvi di un malfunzionamento del modem in mio possesso. Chiedo gentilmente se si possa verificare quale sia il problema in questione ed eventualmente risolverlo.*

Lo stralcio 14 presenta una formula di saluto tendenzialmente informale, sicuramente fuori contesto in una lettera scritta per una comunicazione formale, a differenza di quanto accade nell'esempio 15. Inoltre, in 14 rileviamo l'uso di elementi lessicali (*mi rattrista...*) che

designano stati emotivi la cui esplicitazione, più consona in interazioni carattere personale, risulta incongrua nel tipo di comunicazione funzionale in cui appare.

In altri casi (esempi 16, 17 e 18) siamo in presenza di testi che si discostano eccessivamente da una mediana formale, in cui lessico e strutture morfosintattiche ricadono o nell'aulico o nell'informale (se non, nell'esempio 16, nel trascurato) originando, così, scritti decisamente poco coesi:

(16)

Salve, sono Aurora Girardi, una studentessa del primo anno del corso di lingue e letterature straniere. Precedentemente ho frequentato il liceo linguistico, nel quale, ho studiato per cinque anni, tre lingue straniere [...] poi sono stata due mesi in Spagna, dove sono riuscita a prendere il livello B2 di spagnolo [...]. Sono cresciuta in una famiglia sempre pronta a partire per scoprire posti nuovi; grazie ai miei genitori ho imparato ad accettare le differenze che ci sono fra persone di etnie diverse, e che bisogna essere sempre pronti ad aiutare il prossimo. [...] Per me sarebbe una bella occasione per conoscere un posto, che non ho avuto ancora l'occasione di visitare.

(17)

Iniziai a nutrire uno spiccato amore per le lingue già in tenera età, quando frequentavo ancora la scuola primaria. Al liceo ho confermato questa mia predisposizione verso lo studio di idiomi stranieri senza provare mai alcun tipo di rimorso o pentimento. Una volta terminata la mia carriera da liceale ho proseguito gli studi [...] e ora posso dichiarare con fierezza di essere una studentessa del primo anno di lingue.

(18)

Vi scrivo perché il mio modem sembra non funzionare più e vorrei sapere se è possibile verificare la situazione. Precedentemente, ho scritto un'email al vostro servizio assistenza senza però, ricevere risposta. Questo, mi ha fatto molto dispiacere, per questo vi sarei grata se voi riusciste a farmi riavere la connessione.

In questi estratti rileviamo la presenza di temi stereotipati, appartenenti a un'argomentazione non tipica di lettere formali di questo tipo. Tali scelte, poco congrue e retoricamente ingenuie, sono ulteriormente appesantite da svariati cliché espositivi usati per esprimerle: *sempre pronta a partire per scoprire posti nuovi; bisogna essere sempre pronti ad aiutare il prossimo; senza provare mai alcun tipo di rimorso o pentimento* sono alcuni degli esempi più rilevanti di questo fenomeno.

Le scelte lessicali sono spesso improprie e molto ondivaghe, come nell'esempio 17, in cui la scrivente accosta, a distanza di poche parole, l'espressione figurata *in tenera età* all'uso di *idiomi stranieri*, dal sapore più aulico e desueto rispetto a un più naturale "lingue straniere". Segnaliamo altre scelte lessicali inconsuete, a volte tendenti all'aulico e a uno stile letterario

(con fierezza... senza provare rimorso o pentimento...) e, a volte, invece, facenti parte di registri molto più personali (*mi ha fatto molto dispiacere...sono riuscita a prendere...*).

Anche se per motivi di spazio non possiamo occuparci approfonditamente di questo aspetto, rileviamo, inoltre, che i testi degli italofoeni presentano numerosi errori di uso della punteggiatura e scarsa coesione e coerenza dei testi, rendendone taluni di difficile lettura e comprensione. Ne vediamo un breve esempio in 19:

(19)

Ho conseguito il diploma di ragioneria presso l'istituto ITCC Oriani di Faenza con indirizzo R.IM, relazioni internazionali e marketing; coniugando quindi lo studio di 3 lingue all'apprendimento di discipline come geopolitica, come conferma il nome dell'indirizzo da me frequentato, relazioni internazionali [...].

Si nota certamente una sensibilità alla variazione del registro, sensibilità che però non si tramuta in una sua corretta tenuta, originando testi poco coesi, pragmaticamente poco efficaci e, certamente, confusi proprio nelle scelte lessicali e strutturali.

Gli italofoeni tentano di allontanarsi dal registro comunicativo tipico della comunicazione orale quotidiana scegliendo, spesso, parole o costruzioni tipiche di un registro letterario dal sapore molto scolastico, a tratti desueto e certamente molto cristallizzato in uno stile narrativo proprio della finzione, quasi, a tratti eroico-fabesco. Nell'insieme, questi tentativi producono una involontaria miscela linguistica, un «*pastiche linguistico preterintenzionale*», per riprendere le parole con cui Cacchione e Rossi (2016) hanno descritto analoghi ibridi lessicali²¹. Altre volte, e soprattutto nell'esposizione di stati d'animo, gusti e di elementi biografici, gli scriventi rimangono fermi a un registro informale appartenente più alla lettera personale che a quella formale (cfr. es. 12, 13, 14, 16 e 18).

I non italofoeni scrivono, in media, testi più coesi e coerenti dei loro colleghi italiani, compiendo scelte lessicali e strutturali che non scadono mai nel registro informale o nel trascurato, ma che si attestano, mediamente, come molto più aderenti al registro formale necessario al buon esito della comunicazione. Vi sono, anche qui, scelte lessicali e strutturali che in qualche caso "eccedono", donando ai testi una *nuance* quasi aulica, ma, nel complesso, possiamo apprezzare composizioni maggiormente curate e certamente efficaci. Ne vediamo qui di seguito qualche stralcio (es. 20, 21 e 22):

(20)

Mi chiamo L. L. e sono portavoce di un comitato di genitori della scuola pubblica

²¹ Tali ibridi sono emersi in prove che, peraltro, tematizzavano già nella consegna del compito il problema delle incoerenze di registro, richiedendo, infatti, di riscrivere (correggere) alcune lettere e e-mail, per renderle adeguate ai destinatari e al tipo testuale.

di Bologna. Le scrivo per invitare il comune ad utilizzare cibi biologici nelle mense scolastiche affinché i nostri figli possano ricevere un'ottima alimentazione, come fortunatamente già si fa in alcune regioni dell'Italia. Credo che sia una buona riforma per essere realizzata dal comune per tanti motivi. Sono consapevole che si tratta di una scelta costosa per l'amministrazione comunale, benché abbia individuato insieme agli altri genitori alcune ottime ragioni che Le espongo a continuazione.

(21)

A nome dell'associazione, pensiamo che sia vitale effettuare dal comune nuove misure affinché i nostri figli mangino ecologicamente e sano. Dobbiamo promuovere un modello libero di pesticidi e di antibiotici che peggiorino la salute dei più giovani; un modello basato su frutta e verdura fresche almeno quattro giorni alla settimana, sul utilizzo di carne di qualità e, soprattutto, basato sul massimo rispetto dell'ambiente.

(22)

Faccio parte di un comitato di genitori. Il nostro ultimo progetto riguarda l'utilizzo dei cibi biologici nelle mense scolastiche. Per questo motivo, vorrei invitare il comune a partecipare a questa iniziativa. Sono consapevole che si tratta di una scelta costosa per l'amministrazione comunale, ma penso che sia molto importante. In primo luogo, la scelta garantisce la maggiore sicurezza nell'alimentazione dei bambini perché il cibo sarà privo di pesticidi e sostanze chimiche dannose.

Naturalmente, gli scriventi non italofoeni commettono, pur con bassa frequenza, errori inerenti alla grammatica italiana di base: voci verbali coniugate erroneamente, strutture sintattiche dei periodi non sempre conformi all'italiano, errori in campi ostici della grafia quali la geminazione, qualche difficoltà nell'uso corretto degli articoli e delle preposizioni articolate e qualche chiaro fenomeno di transfer dalla lingua madre. Gli alloglotti commettono, rispetto ai madrelingua, qualche errore in più nella *core grammar* dell'italiano, ovvero in quegli aspetti della lingua usati indistintamente sia nell'uso medio sia nell'uso formale. Gli studenti italofoeni, come è facile immaginare, non compiono errori di morfologia verbale o di scelta e realizzazione di articoli e preposizioni articolate nei loro testi, né, ovviamente, sono soggetti a interferenze interlinguistiche di alcun tipo²². Essi sono, quindi, sicuramente degli scriventi migliori rispetto ai non nativi se valutati in quegli aspetti del sistema presenti in qualunque varietà di lingua e appresi durante gli anni della socializzazione primaria (Berruto 2003). Tuttavia, il dato interessante da rilevare è che se volgiamo la nostra valutazione alla correttezza nell'espressione della varietà formale dell'italiano – varietà per la quale lo statuto di nativo

²² Ricordiamo, però, che la nostra ricerca è ambientata a Bologna, città di uso dialettale raro e poco diffuso fra i giovani. Altra situazione, immaginiamo, avrebbe potuto essere trovata se la nostra ricerca fosse stata ambientata in aree italiane a forte componente dialettale, dove l'interferenza fra dialetto e italiano è molto marcata e ben rintracciabile nelle produzioni di italofoeni e non italofoeni.

diventa problematico (Berruto 2003; Moretti 2011; Andorno 2012), come abbiamo visto (cfr. *supra* §1.) – vediamo che i 18 apprendenti alloglotti raggiungono risultati decisamente migliori e più omogenei dei loro colleghi italiani.

Questo dato è confermato anche dall'ultimo parametro da noi considerato, l'uso delle maiuscole nelle formule allocutive. Nel 71% dei casi, gli allocutivi formali (il *Lei* e il *Le*) nei testi scritti dagli italofoeni sono con la lettera minuscola, mentre questo uso si registra nel 57% dei casi, per gli studenti alloglotti, che raggiungono un risultato migliore di quello dei loro compagni italiani.

5. Conclusioni

Durante la restituzione e la correzione delle composizioni analizzate in questo articolo, abbiamo chiesto agli studenti italofoeni se fossero in grado di motivare le tante difficoltà riscontrate mentre svolgevano i due compiti. Le risposte, molto omogenee e date quasi all'unisono, hanno messo in luce che quasi la totalità dei 21 studenti non aveva mai scritto testi di tale genere, né a scuola né nella vita extrascolastica. Inoltre, benché molti si ricordassero di essere stati esposti, nell'esperienza scolastica pregressa, a modelli testuali simili a quelli che sono stati chiamati a comporre, il mancato riutilizzo e la mancata necessità di redigere tesi di questo tipo è stata riportata come una variabile altamente responsabile dei deludenti risultati ottenuti nelle due prove di scrittura.

Gli studenti non italofoeni, invece, hanno confermato, in 16 casi su 18, di aver già visto, durante la loro istruzione formale, modelli testuali di questo tipo e di aver esercitato attivamente la capacità di scrittura di lettere formali/burocratiche.

I dati a nostra disposizione e le testimonianze raccolte aggiungono un tassello alle diverse evidenze empiriche da cui deriva un ridimensionamento della nozione di parlante nativo. L'attribuzione aprioristica ai nativi di un livello di padronanza negli usi formali della lingua non sembra in effetti fondata. Se la piena padronanza di una lingua si manifesta fattivamente in quelle varietà di uso comune, acquisite durante l'età della socializzazione primaria, nelle varietà alte, più formali, il madrelinguismo appare un concetto più sfumato e, come abbiamo visto, la differenza fra parlanti (o, forse sarebbe meglio dire, scriventi) nativi e non nativi perde forza e addirittura, per certi versi, rischia di capovolgersi a favore di migliori competenze mostrate dagli alloglotti. Questi ultimi, tuttavia, non hanno acquisito naturalmente, per sola esposizione all'input, le competenze nell'uso di varietà formali dell'italiano: le hanno infatti apprese tramite un'istruzione mirata, che li ha non solo esposti a esempi testuali complessi, non facilmente rintracciabili in una prassi comunicativa dell'uso medio, ma anche indotti a rielaborarli.

Si direbbe, dunque, che né parlanti madrelingua né parlanti alloglotti riescono, tramite l'esclusiva esposizione naturale a introiettare strutture, caratteristiche e componenti di varietà

alte di lingua, rendendo così fondamentale, per questi aspetti del sistema, il ruolo dell'istruzione (cfr. la discussione in Andorno 2012 e in Coppieters 1987).

In conclusione, vogliamo sottolineare l'aspetto forse più controintuitivo che emerge da questa ricerca: se in pochi dubitano ancora del ruolo che ha l'istruzione formale sullo sviluppo delle competenze degli apprendenti di italiano L2, forse sono ancora in tanti a pensare che si possa diventare dei buoni parlanti nativi della propria L1 senza un lavoro esplicito e costante sulla propria lingua madre. Così non è, e pertanto le varietà altre da quell'italiano medio dell'uso quotidiano vanno insegnate e, soprattutto, usate, probabilmente proprio durante gli anni della scuola superiore. Occorre che questo insegnamento si collochi in parallelo all'acquisizione sociolinguistica spontanea, estesa su una più lunga durata, come si è visto (cfr. *supra* §2.).

Quanto alle implicazioni per la formazione degli insegnanti di L1 e L2 e per la gradualità delle pratiche didattiche connesse alle dimensioni di variazione sociolinguistica, diremo che è ineludibile una conoscenza – sempre in progress – della realtà sociolinguistica contemporanea della L1 e L2. Muovendo da questo fondamentale presupposto, si potranno elaborare proposte progressivamente orientate a far comprendere la variabilità, anche a favorirne una “appropriazione concettuale”, in vista della capacità di uso (van Compernelle 2013), a far riconoscere fenomeni specifici nelle situazioni comunicative e, infine, a far identificare alcune ‘regole’ sociolinguistiche (Sobrero e Miglietta 2011:249).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., 2012, “Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale”, in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Ed. Guerra, pp. 157-173, Perugia.
- Andorno C., 2014, “Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali”, in M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Ed. dell'Orso, pp.13-32, Alessandria.
- Auger J., 1997, “Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques”, in M-L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique: les concepts de base*, Ed. Mardaga Hayen, pp. 15-19.
- Baratto G., Duberti N., Sordella S., 2014, “Registri di classe. Note su un'esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica”, in M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Ed. dell'Orso, pp. 137-162, Alessandria.
- Barbu S., Nardy A., Chevrot J.-P., Juhel J., 2012, “Language evaluation and use during early childhood: Adhesion to social norms or integration of environmental regularities?”, in *Linguistics* 51(2), pp. 381-412.
- Berruto G., 2011, “Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite”, in M.Cerruti, E.Corino, C.Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, pp. 15-35.
- Berruto G., 2003, “Sul parlante nativo (di italiano)”, in H.I. Radatz, R. Schlösser (a cura di), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.
- Cacchione A., Rossi L., 2016, “La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie”, in G. Ruffino G., M. Castiglione (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), Cesati, (volume e cd), Firenze.
- Calvet J-L., 2016, “Quand on n'a que 400 mots, on cogne”, in *Telerama*, “Savoirs, valeurs, langue. Veut-on

- encore transmettre?", 27.4.2016, pp.30-31.
- Cazden C., 1994, "Situational variation in children's language revisited", in D. Biber, E. Finegan (Eds.), *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Oxford University Press, pp.277-293, Oxford.
- Chevrot J-P, Foulkes P., 2013, "Introduction: Language acquisition and sociolinguistic variation", *Linguistics*, 51(2), pp. 251- 254.
- Coppieters R., 1987, "Competence. Difference between Native and Near-Native Speakers", in *Language*, 63, pp. 544-573.
- De Caprio C., Montuori F., 2010, "Il ruolo della grammatica nella formazione linguistica fra scuola e università", in *Studi linguistici italiani*, XXXVI, fasc. 2, pp. 212-259.
- De Maio D., 2007, "L'italiano dei (super?) colti: la lingua dei docenti universitari", in *LID'O*, 4, pp.133-191.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Gadet F., 1989, *Le Français ordinaire*, Armand Colin, Paris.
- Gadet F., 2004, "Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde", in *Prétextes franco-danois*, 4, pp.17-28.
- Gadet F. , Guérin E., 2016, Entretien avec Françoise Gadet et Emmanuelle Guérin, in <http://www.rfi.fr/emission/20160204-le-francais-ordinaire-francoise-gadet-emmanuelle-guerin>
- Gallina F., 2014, "Definire le competenze. Un quadro di riferimento per l'italiano", intervento al convegno convegno „La forza delle parole. Le competenze linguistiche del XXI secolo", Pearson, (Roma, 6.3.2014), <https://www.youtube.com/watch?v=UOHOa97BA6s>.
- Gee J.P., 1989, "Literacy, discourse, and linguistics: An introduction", in *Journal of Education* 171(1), pp. 5-17.
- Giunta C., 2013, "Come non scrivere", in *Le parole e le cose. Letteratura e realtà*, 27.2.2013, <http://www.leparoleelecose.it/?p=9046>
- Giunta C., Lombardi Vallauri E. (2017), "Sull'utilità di saper scrivere (bene)", in *Il Mulino*, 4, pp.657-670.
- Hulstijn J. H., 2015, *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Kutz E., 1998, "Between students' language and academic discourse: Interlanguage as middle ground", in V. Zamel & R. Spack (Eds.), *Negotiating academic literacies* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-50.
- Lavinio C., Sobrero A.A. (a cura di), 1991, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lenhart A., Arafeh S. Smith A., Rankin McGill A., 2008, Report *Writing, technology and teens*, The National Commission on Writing, in <http://www.pewinternet.org>.
- Llanes A., 2011, "The many faces of study abroad: an update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience", in *International Journal of Multilingualism*, 3, pp. 189-215.
- Lo Duca M.G., 2017, Lettera in risposta alla 'proposta' dei 600, in <http://www.societadilinguisticaitaliana.net>
- Moretti B., 2011, "I fondamenti del formale", in M. Cerruti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, pp.57-67, Roma.
- Nardy A., Chevrot J-P, Barbu S., 2013, "The acquisition of sociolinguistic variation: looking back and thinking ahead", in *Linguistics*, 51 (2), pp.255-284.
- Nuzzo E., Gauci P., 2012, *Insegnare la pragmatica in L2, Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Piemontese E., Sposetti P., 2015, *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.
- Pontiggia G., 2002, *Prima persona*, Oscar Mondadori, Milano.
- Pugliese R., 2001, "Italiano lingua seconda/lingua straniera: contesti di apprendimento e specificità didattiche", in *Lend*, giugno 3, Atti del Seminario nazionale 2000, pp.6-15.
- Rampton M. B. H., 1990, "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance", in *ELT Journal*, 45 (II), pp. 97-101.
- Romanello M.T., 1991, "Imparare a scrivere all'università", in C. Lavinio, A.A.Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, pp. 31-46, Firenze.
- Rovere G., 2011, "Registro", in *Enciclopedia dell'Italiano*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/registro_\(Enciclopedia-dell%27italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/registro_(Enciclopedia-dell%27italiano)/)

- Sassier M. (2008), "Genre, registre, formation discursive et corpus", in *Langage et société*, n. 124, pp. 39-57.
- Simone R., 2000, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A.A., 2017, Intervento nella giornata di studio "L'italiano a scuola" (4.5.2017), Accademia della Crusca e ASLI (Associazione Storici della Lingua Italiana),
<http://www.giscel.it/?q=content/crusca-asli-sulla-didattica-dellitaliano-intervento-del-segretario-giscel>
- Sobrero A.A., 2017, "Davvero la scuola del primo ciclo ha tante colpe?"
http://www.giscel.it/sites/default/files/comunicazioni/2017/02_Per%20il%20Fatto%20Quotidiano%20e%20altri.pdf
- Sobrero A.A., Miglietta A., 2011, "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri" (parte seconda), in *Italianolinguadue*, 2, pp. 243-257.
- Tyne H., 2004, "Le style en français langue seconde: vers un regard sociolinguistique", in *Langage et société*, n.109, pp. 31-51.
- Tyne H., 2012, "La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2", in *Le français aujourd'hui*, n.176, pp. 103-112.
- Van Compernelle R.A., 2013, "Concept appropriation and the emergence of L2 sociostylistic variation", in *Language teaching research*, 17(3), pp. 343-362.
- Vasta G., 2016, "Conversazione con Giorgio Vasta", di M.Montanaro, <https://www.ultimapagina.net/interviste/giorgio-vasta-il-tempo-materiale/>