

## **LE COMPETENZE DI SCRITTURA: DAL NARRARE ALL'ARGOMENTARE**

**Ugo Cardinale**

**Un progetto pedagogico : dal knowledge-telling model al knowledge-trasforming model.**

Tra i modelli psicologici della produzione scritta, presentati negli ultimi anni, quello di Bereiter e Scardamalia (1995), il cui testo "Psicologia della composizione scritta" è conosciuto ora anche in italiano, grazie alla traduzione di Dario Corno, può offrire un interessante punto di partenza per un'analisi del percorso di apprendimento della scrittura, in grado di dar conto dei due estremi del continuum lungo cui esso si snoda.

Ad un estremo il "*knowledge-telling model*" (che si potrebbe tradurre letteralmente "conoscenze-espressione o, meglio, "narrazione di conoscenze", cioè "dire ciò che si sa"), che descrive il comportamento dello scrittore inesperto o dei bambini, centrati su se stessi, in difficoltà nel distanziarsi dal loro modo di pensare. Si tratta pertanto di testi apparentati al tipo narrativo, costruiti a partire da associazioni di strutture semplici, di parole conosciute o correnti (legate al loro campo di esperienza e di conoscenza); testi privi di organizzazione, di coerenza interna nella concatenazione delle idee, di difficile lettura, perché svincolati da riferimenti a potenziali lettori.

All'estremo opposto, il "*knowledge-trasforming model*" (che si potrebbe tradurre letteralmente "conoscenze-trasformazione"

o, meglio, trasformazione di conoscenze , cioè “trasformare ciò che si sa”) indica il metodo di uno scrittore esperto che sa adattarsi al compito da svolgere, che non si accontenta di attingere alla memoria a breve termine, che sa avvalersi di ricerca di materiali e documenti per raggiungere un obiettivo generale, che sa organizzare coerentemente il testo con opportune strategie, che rivede il suo piano, apporta continue revisioni alla forma e al contenuto, in una continua interazione tra lettore,scrittore e testo.

Tra questi due estremi, dunque, potrebbe collocarsi la “corda tesa sull’abisso”, per usare una metafora nietzschiana, cioè l’itinerario didattico consapevole che stiamo faticosamente costruendo insieme. Si tratta cioè di pensare a riempire questo spazio ancora quasi vuoto, vista l’assenza di un curriculum consolidato, non accontentandosi di osservare un’evoluzione come se fosse spontanea e affrontando con opportune strategie la meta da raggiungere.

### **Ma come si educa lo scrittore esperto, in grado di scrivere autonomamente la tesi di laurea?**

Come ci si muove dall’uno all’altro modello? Per via lineare, con un progetto sequenziale? O per via ricorsiva, con un continuo andirivieni sempre più complesso?

Quell’arte che Calvino definiva come l’arte di “sdoppiarci e moltiplicarci in lettori diversi” è un’arte difficile.

Come sottolinea De Mauro (1999), nella *Guida alla prova scritta d’italiano*, l’operazione di “distacco” dalla situazione in cui parliamo, che ci aiuta a vederla in modo non personale, ma obiettivo e ci predispone a pensare un discorso che possa valere per tutti, non è facilissima.

Ma questa direzione non sembrerebbe presentarsi teleologicamente come un processo illuministico dalla confusione alla ragione dispiegata, dal soggettivo all’oggettivo.

Non dimentichiamo che anche la “degnità” vichiana “tanto più robusta è la fantasia, tanto più debole il raziocinio” non sottintende un giudizio di valore negativo sulla mente poetica dell’età degli eroi. La capacità di produrre un saggio argomentato non deve sacrificare, credo, la soggettività fantastica.

Ma vocazione poetica non vuol dire egocentrismo confuso!

Infatti, un itinerario didattico funzionale alla prosecuzione degli studi universitari e alla pratica della scrittura nell’Università, fino a quella meta finora irrinunciabile dell’iter accademico di ogni laureato, cioè la tesi di laurea, esige un piano articolato di apprendimento che non deprima la creatività spontanea, ma che sappia pervenire anche alla riflessione e all’argomentazione coerente.

È vero che lo stile accademico è stato descritto anche come “prosa”, scrittura “senza voce”, ma la conquista consapevole di tale “strategia stilistica”, come la definisce R. Spirito (in Pallotti: 1999), non può che passare attraverso una gestione dell’espressività, non attraverso una sua precoce repressione, e tale “soggettività” controllata non può essere quindi confusa con un’asettica impersonalità. Tale strategia comporta infatti anch’essa comunque un’“*expositio*” della personalità di chi scrive, sia pure “dissimulata attraverso un ampio repertorio di espressioni modalizzanti” (del tipo: *forse, naturalmente, eventualmente*).

### **Un itinerario dal testo espressivo-narrativo al testo argomentativo, dunque?**

Sì, ma solo in parte. Sì, se non lo intendiamo come una progressione lineare sequenziale, ma come l’apertura di un ventaglio ampio di possibilità di scrittura, non tutte comunque apprese contemporaneamente, visto che l’addestramento non può non tener conto della discontinuità dello sviluppo cognitivo.

No, se si tratta di un'antagonistica contrapposizione dello "scientifico" al "narrativo-letterario", come forse inconsapevolmente si è fatto nella didattica passata, che lasciava la sensazione di una frattura, quando spesso molti insegnanti lamentavano la scollatura tra biennio e triennio e la perdita di spontaneità degli studenti al triennio, spesso chiamati a cimentarsi solo in prove in classe (non preparate *ad hoc*) di tipo saggistico (posto che il saggistico possa definirsi scientifico!), sacrificando la creatività delle risorse narrative valorizzate in precedenza.

Sì, se si tratta di uno sviluppo parallelo di entrambi i tipi di discorso, di entrambi gli usi linguistici, con un processo di complessificazione crescente che, alla fine, come ultima tappa, pervenga non al testo argomentativo tout court, ma a considerare ogni testo come testo argomentativo e che pervenga alla consapevolezza che quella "polifonia senza autore" (R. Spirito, cit.) che è lo "stile accademico" è solo una scelta stilistica, funzionale ad un tipo di pubblico, non la sola modalità matura di scrittura..

Si pensi, ad esempio, alla recente proposta trasgressiva di Cesare Segre nell'interpretare il genere letterario Autobiografia, con un intreccio di punti di vista narrativi e critici, come ha sottolineato Maria Corti in una recensione su "La Repubblica" del 6 novembre 1999.

Un esempio della possibilità di considerare, in un certo qual senso, ogni testo come testo argomentativo può essere dato dai diversi livelli di lettura che si possono dare anche del testo narrativo più semplice e dalle possibilità argomentative che si celano, ad esempio, nella "rilettura" e "riscrittura" delle favole. All'origine, infatti, narrazione, descrizione, esposizione non sono altro che elementi della dimostrazione a cui tende il discorso retorico.

Valga come esempio la favola di La Fontaine sull'asino carico di spugne e l'asino carico di sale, già densa nella sua

parte narrativa di una sottintesa argomentazione (cfr. la descrizione dell'asinaio come un imperatore romano che disprezza l'asino lento che porta il sale, premessa per la rivelazione dello scacco della vanità tronfia e presuntuosa).

Si tratta, d'altra parte, della "riscrittura" di una favola di Esopo, che parlava di un solo asino, indotto da una falsa generalizzazione, a diventare causa dei suoi stessi mali (cfr. l'espressione proverbiale: *Chi è causa del suo mal pianga se stesso*). Una situazione non molto diversa da quella dell'ingenuo tacchino induttivista nel giorno della festa del Ringraziamento di cui parla Popper!

Non si tratta di snaturare quindi l'utilità della distinzione tipologica dei testi, che ha avuto ultimamente molta fortuna didattica, perché fondata su proprietà strutturali culturalmente riconosciute, ma di sottolineare l'esigenza di integrare soprattutto due dimensioni complementari della scrittura:

- a) le risorse creative della *fiction* e della scrittura narrativa e
- b) i vincoli della scrittura saggistica.

Sembra ipotizzabile quindi che accanto al polo narrativo, ritenuto usualmente più naturale e quindi più originario, si possa sviluppare fin dalla prima infanzia un polo parallelo centrato sull'argomentazione, a partire dall'abitudine, prima ad argomentare oralmente il proprio punto di vista in un clima dialogico legato alla visione contraddittoria del reale, poi a produrre testi semplici argomentativi, fino al saggio breve o lungo richiesto dalla produzione accademica.

Lo studio delle diverse tipologie di testi quindi può aiutare certamente la consapevolezza di un' opposizione fondamentale tra testo narrativo e non narrativo (individuata da alcuni studiosi come Stein e Glemm, 1979), tra testi cioè che implicano anche diverse "sequenzialità prototipiche" (Adams, 1992) apprese nella pratica testuale (es.: *C'era una volta...*) o una diversa

valenza del fattore “tempo”, purché però tale consapevolezza non induca ad artificiose rigidità, che escludano o stigmatizzino l'eclettismo, cioè la coesistenza anche voluta in uno stesso testo di tipologie diverse e opposte, e ostacolino la possibilità di individuare l'efficacia comunicativa anche di un “testo misto”, con una tipologia solo dominante, non esclusiva.

### **Quali proposte, dunque, per i test d'ingresso?**

I test d'ingresso all' Università potrebbero quindi cercare di saggiare il grado di sviluppo di questa competenza testuale applicata a tipologie diverse (dal narrativo all'argomentativo) di scrittura.

Si può pensare comunque, al livello iniziale d'ingresso, tenendo conto delle caratteristiche psicologiche dei nostri giovani, ben evidenziate da Simone nelle sue recenti riflessioni , che nell'Università del futuro possa considerarsi pre-requisito sufficiente la capacità almeno recettiva-riproduttiva, cioè la capacità di muoversi con disinvoltura nei processi di manipolazione / trasformazione di un testo dato, fatte salve alcune invarianti irrinunciabili per la sua comprensione (cioè la macrostruttura).

Due competenze sembrerebbero importanti in questo senso:

- 1) consapevolezza degli “schemi testuali prototipici” (narrativo, descrittivo, esplicativo, argomentativo e di dialogo), cioè delle convenzioni condivise all'interno di una certa cultura comune di riferimento tra scrittore e lettore sulle sequenzialità prototipiche dei vari tipi di testo, e
- 2) capacità di trasformare un testo in un altro, diverso solo sul piano tipologico, controllandone la “macrostruttura”.

Tali abilità richiedono un controllo della *testualità* e un affinamento delle conoscenze dei connettivi testuali, degli “indicatori di complessità”, che permettono di riconoscere le strutture dell’argomentazione e di distinguerle, ad esempio, dalle “immagini mentali” che segnalano il testo narrativo.

È ovvio che tale pratica della *testualità* non può essere disgiunta dalla comprensione del testo scritto e quindi dalla frequentazione della lettura, che non può non avere un ruolo fondamentale in un curriculum di scrittura.

### **Il testo causativo**

L’itinerario di complessificazione dal testo narrativo al testo argomentativo può passare, ad esempio, dal testo causativo che può svilupparsi attraverso una preliminare individuazione-discussione problematica sulla/e causa/e e sull’/sugli effetto/i di una situazione data.

Attraverso la formulazione di una lista di cause e di effetti e la ricerca degli articolatori logici come *così, dunque, di conseguenza*, che assicurano coesione testuale, può essere preparato il terreno allo sviluppo di testi espositivi o argomentativi più complessi.

Il passaggio dai connettivi temporali (*inoltre, poi, in seguito*) ai connettivi di tipo causale è un importante percorso di apprendimento dal narrativo all’argomentativo, che può efficacemente svilupparsi anche attraverso il tema storico, ancora presente e utile tra le prove per l’esame di stato.

### **Il testo retorico o polemico**

Ma le capacità argomentative più fini possono richiedere lo spostamento dalla “neutralità” del punto di vista espositivo-fattuale per raggiungere una più esplicita comunicazione-discussione con un avversario ideale fino

all'esercitazione sul testo "polemico" (come lo definiscono i francesi abituati ad "argumenter au Lycée").

È il *Proslogion* di S. Anselmo, infatti, più che il *Monologion*, ad aver fornito il più classico esempio filosofico di struttura argomentativa, affinata nelle tenzoni intellettuali delle "disputationes" medioevali. Anche la "scommessa" pascaliana presuppone un interlocutore potenziale: il libertino che ama il gioco d'azzardo, altra figura-bersaglio della retorica persuasiva come l'*insipiens* di S. Anselmo.

### **Dal ragionamento dimostrativo alla retorica dell'argomentazione**

La ricostruzione delle procedure della ricerca scientifica odierna, che non pretende più di pervenire all'esattezza di una relazione necessaria, oggettiva tra fenomeni, rende inoltre sempre più consapevoli della vicinanza tra le procedure argomentative delle scienze fisiche a quelle delle scienze umane e sempre più discorsive le procedure di tutti i saperi.

Si può quindi riassumere così l'ultima tappa: *dalla logica del ragionamento dimostrativo alla "retorica" dell'argomentazione*, che manifesta opinioni, prese di posizioni, non certezze apodittiche.

L'indicazione *dalla ... alla* non si riferisce però ad una sequenza logica o cronologica.

Tale passaggio sembra introdurre piuttosto un elemento di flessibilità a livello di superficie in quella sequenza logica profonda che costituisce (come sostiene Marconi, 1990) la base di partenza di ogni discorso argomentativo. Flessibilità che è il luogo autentico del discorso.

Questa sfumatura problematica si può apprendere infatti manipolando ed esercitandosi su tutte le forme di argomentazione possibile: dall'isomorfismo massimo tra configurazione logica profonda e configurazione superficiale,

propria del testo dimostrativo, al testo polemico, segnato da un profondo rovesciamento nel trattamento dei dati logici, testo retorico per eccellenza, in cui si rivela particolarmente la “marca” dello scrittore, il suo “stile”.

Partendo da un breve testo di Bairoch sulle cause della rivoluzione industriale, si possono fare alcune precisazioni al riguardo dato il testo seguente (es.1):

La tesi tradizionale, che vedeva nell'espansione commerciale dei secoli XVI e XVII una causa importante della rivoluzione industriale in Inghilterra, non resiste ad un esame obiettivo, che ricerchi prove diverse da quelle che deducono, dalla successione di due fenomeni eccezionali, la prova di un loro legame di causalità. L'espansione commerciale non è certamente stata una causa sufficiente, perché allora l'Olanda, per non parlare che di questo paese, avrebbe dovuto precedere l'Inghilterra. Essa non è probabilmente stata una causa necessaria, perché allora la lista dei paesi europei che si sono industrializzati avrebbe dovuto essere più limitata.

Tale testo (liberamente tradotto) presuppone una struttura profonda riassumibile nella forma:

Se l'ipotesi (A causa B) è vera,  
allora, dato A, deve seguire necessariamente B,  
ma B non segue sempre A, (la rivoluzione industriale non è sempre conseguenza di un'espansione commerciale),  
allora l'ipotesi non è sempre vera.

Tesi tradizionale:

Espansione commerciale - rivoluzione industriale  
non rivoluzione industriale - non espansione commerciale

MA

In Olanda espansione commerciale e non rivoluzione industriale.

QUINDI

La tesi tradizionale è falsa.

Questa struttura profonda, assimilabile alla fabula nel testo narrativo, può però dar corpo a scelte discorsive tra loro diverse a livello superficiale, analogamente all'intreccio identificato in narratologia.

In altri termini, l'argomentazione si avvicina alla logica, ma ad una logica "personalizzata" attraverso un universo di discorso, che non è la pretesa rappresentazione del mondo reale, ma la rappresentazione di una presa di posizione che coinvolge determinanti oggettive, ma anche atteggiamenti, valorizzazione di intenzioni, di finalità ecc.

Il contesto e le intenzioni pragmatiche influenzano la formulazione del testo discorsivo, il modo di concatenare tra loro le frasi e le scelte adottate per garantire la coesione semantica..

Ad esempio, nel testo di Bairoch (liberamente tradotto) sopra proposto, lo storico organizza il testo secondo uno sviluppo *a temi derivati*, centrato sulla "tesi tradizionale" che funge da ipertema (cioè il tema iniziale serve da iper-tema ed è oggetto delle riprese seguenti sotto forma di temi specifici). È l'espressione del ragionamento che organizza il testo. Ma si potrebbero immaginare (cfr. esempi 1. 2.) altre riscritture possibili del testo, a seconda che l'iper-tema sia identificato nell' "espansione commerciale" o nella "rivoluzione industriale".

Es.2:

La rivoluzione industriale, secondo alcuni, prenderebbe origine dall'espansione commerciale conosciuta dall'Inghilterra nei secoli XVI e XVII. Ma come spiegare l'assenza di un fenomeno analogo in un Paese come l'Olanda che aveva conosciuto lo stesso tipo di espansione molto prima dell' Inghilterra?

Es.3:

L'espansione commerciale sarebbe, secondo alcuni storici, una causa importante della rivoluzione industriale in Inghilterra. Ma l'espansione commerciale non può essere considerata come causa determinante, perché l'Olanda in questo caso avrebbe dovuto precedere l'Inghilterra.

L'invariante logica del testo può dare pertanto luogo in superficie a realizzazioni discorsive diverse che dipenderanno dalla situazione di comunicazione, dall'intenzione dello scrittore, dagli effetti che vuole produrre. In ogni caso comunque la scrittura di superficie dovrà garantire la coerenza logica (cfr. la tesi di Marconi, 1990, cit., che riconosce una coerenza anche all'argomentazione non apodittica, quando non la si confonda con un ragionamento debole, cioè non valido) e la coesione del testo, attraverso la continuità tematica, realizzata cioè attraverso serie lessicali e elementi anaforici (nel caso sopra esposto, del tipo: *un'espansione della stessa natura, lo stesso tipo di espansione, un'espansione analoga ecc.*).

Volendo riassumere le capacità che mette in gioco l'argomentazione, potremmo indicare:

- capacità linguistiche

- saperi culturali
- capacità di documentazione
- capacità di capire un messaggio testuale
- capacità logico-cognitive di utilizzare ragionamenti induttivi, ipotetico-deduttivi, dialettici
- capacità di generalizzazione, di concettualizzazione, di astrazione
- capacità di gerarchizzare le idee e di organizzarle in un piano logico coerente.

Il testo argomentativo, quando non è semplicemente dimostrativo, esige infatti coesione e coerenza interna, ma appartiene anche alla categoria del commento e della discussione con un ipotetico o reale interlocutore.

Argomentare è un atto linguistico illocutivo con cui l'emittente agisce attraverso il discorso su un destinatario al fine di modificare il suo comportamento o le sue credenze e può distinguersi in base a diverse finalità, come suggerisce la seguente tavola:

*consigliare/sconsigliare* (cfr. centrali nucleari)

*accusare/difendere* (cfr. le multinazionali nel Terzo mondo, i cibi transgenici)

*lodare/biasimare* (cfr. libro, spettacolo)

*dimostrare/confutare* (cfr. rapporto tra prezzo del petrolio e crisi economica).

Potrebbe essere utile pertanto sviluppare, come suggeriva Vigner (1982), un argomentario, cioè un inventario di argomenti che potrebbe essere fornito allo scrittore inesperto per imparare strumenti concettuali e linguistici efficaci.

È necessario quindi sviluppare la consapevolezza teorica e pratica della polifonia enunciativa e promuovere, sulla scia di Ducrot (1984), lo studio di quei connettivi argomentativi (diversi

da quelli logico-scientifici), come *ma*, *poiché*, *anche*, *allora*, *appena*, *quasi*, ecc., che svolgono la duplice funzione di legare due unità semantiche e di conferire un ruolo argomentativo alle unità che mettono in relazione (non escluse l'ironia e la concessione).

Ad esempio, si può provare a riflettere sulla diversa valenza assunta da due frasi simili, distinte solo dalla sfumatura connotativa del connettivo:

- a) “È *appena appena* in ritardo”
- b) “È già *quasi* in ritardo”.

Le due frasi hanno uno stesso contenuto referenziale, ma sono orientate verso conclusioni diverse. La prima riconosce la mancanza, ma la scusa; la seconda intende esprimere un velato rimprovero, in assenza di fallo.

Ecco quindi qualche indicazione di ricerca per la didattica futura.

Da questa breve ricognizione ci siamo fatti un'idea di itinerari possibili nel curriculum della scuola superiore, ma non intendo affrontare esaurientemente questo tema che sarà il frutto dei lavori di ricerca dei G.I.S.C.E.L regionali, coordinati a livello nazionale.

Da queste considerazioni vorrei solo far derivare invece qualche giustificazione teorica, se possibile, per sottoporre a discussione alcune prove d'ingresso, da me sperimentate nell'esame di Lingua italiana all'Università di Trieste, che si sono rivelate particolarmente efficaci per discriminare competenze e capacità di scrittura.

E, se è vero che nella nuova struttura universitaria le competenze, per diventare crediti, dovranno essere ripetutamente accertate, mi sembra interessante un confronto di idee in proposito, per offrire qualche suggestione, alla ricerca di

strumenti diagnostici o di proposte didattiche che facciano da ponte tra Scuola superiore e Università.

L'ipotesi che una macrostruttura che rappresenti il significato possa costituire l'invariante strutturale di infinite manipolazioni di superficie, suggerita anche dagli *Esercizi di stile* di Queneau, ha guidato un'idea che ho applicato in alcuni esperimenti positivamente riusciti di rivalutare la creatività secondo regole, la scrittura creativa anche in funzione argomentativa.

Ad esempio, un'idea, che aveva già avuto successo, sul piano della motivazione, nella pratica didattica degli studenti liceali, cioè quella di far inventare la cronaca della storia, suggerendo tutte le possibili manipolazioni ideologiche, variando il punto di vista del cronista (difesa, accusa, lode, biasimo, riferiti a eventi storici, a comportamenti di personaggi, ricostruiti a partire da una fonte documentata.), mi ha suggerito un'altra manipolazione linguistica, vincolata anch'essa alla struttura profonda del testo di riferimento.

Ho sottoposto agli studenti di Lingua italiana un'esercitazione analoga, a partire però da un testo narrativo di registro letterario. L'idea me l'ha data Dacia Maraini col suo libro *Buio*, costruito, per esplicita dichiarazione dell'autrice, a partire da notizie di cronaca.

Dalla letteratura alla cronaca, dunque.

L'esercizio proposto, cioè la ricostruzione della notizia di Agenzia da cui è partito il testo e la creazione di un breve articolo di giornale che lo riscrisse come fatto di cronaca, mi ha consentito di individuare difficoltà di controllo di quella memoria a breve termine che è alla base della rappresentazione di uno schema del testo, memoria a breve termine, che può essere nel lettore affrettato causa di errori, omissioni, lacune, imprecisioni della comprensione o rivelare invece nello scrittore esperto capacità di sintesi efficaci, particolarmente apprezzabili anche sul piano stilistico.

Il racconto proposto, dato in lettura il giorno prima della prova, è stato “Le galline di Suor Attanasia”.

Gli altri esercizi proposti riguardavano:

- 1) la ricostruzione del metodo scientifico galileiano, a partire da un testo del 1789, desunto dal “Giornale scientifico letterario e delle arti”;
- 2) la trascrizione in un registro informale di un famoso esempio di antilingua di Calvino.

(Università di Trieste)

## BIBLIOGRAFIA

- |                           |      |  |
|---------------------------|------|--|
| J.M. Adam                 | 1994 | <i>Le texte et ses composantes: pour une théorie d'organisation</i> , in J. Y. Boyer, J. P. Dion, P. Raymond (a cura di), <i>Evaluer le savoir-lire</i> , Logique, Montréal. |
| C.M. Bereiter Scardamalia | 1995 | <i>Psicologia della comunicazione scritta</i> (edizione italiana a cura di D. Corno), La Nuova Italia, Firenze.  |
| O. Ducrot                 | 1984 | <i>Le dire et le dit</i> , de Minuit, Parigi.  |

---

\* Il racconto, dato in lettura il giorno prima e su cui si è basata la prova, è stato “Le galline di Suor Attanasia”.

Gli altri esercizi proposti riguardavano: 1) la ricostruzione del metodo scientifico galileiano, a partire da un testo del 1789, desunto dal "Giornale scientifico letterario e delle arti" e 2) la trascrizione in un registro informale di un famoso esempio di antilingua di Calvino.

- |                         |      |   |
|-------------------------|------|---|
| D. Marconi              | 1990 | "Retorica e logica" in <i>Retorica e Comunicazione, Atti del Congresso internazionale</i> , (Torino, 4-6 ottobre 1984), a cura di A. Pennacini, Dell'Orso, Alessandria. |
| R. Queneau              | 1983 | <i>Esercizi di stile</i> , Einaudi, Torino.   |
| R. Spirito              | 1999 | "La scrittura accademica", in G. Pallotti, <i>Scrivere per comunicare</i> , Bompiani, Milano.   |
| N.L. Stein & C.G. Glenn | 1979 | "An analysis of story comprehension in elementary school children", in R.O. Freedle (a cura di), <i>New Directions in Discourse Processing</i> , Ablex, New Jersey.     |
| G. Vigner               | 1982 | <i>Ecrire</i> , CLE International, Parigi.  |