

**ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITA' DI BOLOGNA**

FACOLTA' DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

Corso di studio in Lingue e letterature  
straniere

Curriculum: Lingua e cultura italiane per  
stranieri

***La formazione linguistica per migranti adulti  
analfabeti o debolmente scolarizzati.  
Osservazioni comparative tra Italia e Francia.***

Prova finale in:  
Didattica della lingua italiana L2

Relatore:  
Prof.ssa Rosa Pugliese

Presentata da:  
Valentina Di Cesare

Correlatori:  
Prof.ssa Anna Maria Mandich

Sessione III

Anno accademico 2011/2012



# Indice

<b>Introduzione</b>		p. 5
<b>1 L'insegnamento della lingua seconda ad apprendenti adulti nei contesti migratori</b>		8
1.1.	La situazione in Francia: l'evoluzione storica dagli anni Sessanta ad oggi	8
1.1.1.	La questione linguistica nell'attuale <i>Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)</i>	16
1.1.2.	Il <i>Diplôme initial de Langue Française (DILF)</i>	17
1.2.	La situazione in Italia	18
1.2.1.	La questione linguistica nell'attuale <i>Accordo di Integrazione</i>	21
1.2.2.	Il test di conoscenza della lingua italiana	22
1.2.3.	Alcune esperienze italiane	24
1.3.	Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa	29
<b>2 L'insegnamento della lingua seconda a migranti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati nelle loro lingue madri</b>		35
2.1.	Alfabetismo, analfabetismo, analfabetismo funzionale, letteratismo	35
2.1.1.	Migranti adulti con deboli competenze alfabetiche	40
2.2.	Prealfabetizzazione e alfabetizzazione in lingua seconda	45
2.2.1.	Imparare a leggere	51
2.2.2.	Imparare a scrivere	56
2.3.	L'apprendimento in età adulta	58

<b>3</b>	<b>I quadri di riferimento per la conoscenza della lingua per apprendenti analfabeti o scarsamente scolarizzati</b>	<b>66</b>
3.1.	Il panorama francese	72
3.2.	Il panorama italiano	81
<b>4</b>	<b>Le linee operative per radicare l'alfabetizzazione nelle pratiche comunicative dell'apprendente</b>	<b>87</b>
4.1.	I documenti autentici	88
4.2.	Esempi dalla pratica didattica	100
	<b>Considerazioni conclusive</b>	<b>108</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>110</b>

## Introduzione

Il *corriere.it* del 30 gennaio 2013 ci informa a proposito di un sindaco italiano che non ha concesso la cittadinanza ad un operaio marocchino (residente da 21 anni in Italia), perché non è stato in grado di leggere la formula di rito:

*«VENEZIA - Vive in Italia da 21 anni ma non sarebbe ancora in grado di leggere in italiano e il sindaco gli rimanda di sei mesi il giuramento per la cittadinanza. È successo ad un operaio marocchino di 47 anni che si era presentato davanti al primo cittadino di Vigonovo (Venezia) per la cerimonia di ottenimento della cittadinanza italiana. L'uomo però quando si è trovato tra le mani il foglio con le poche righe predisposte dall'ufficiale d'anagrafe non avrebbe saputo leggerle provocando la decisione del sindaco leghista Damiano Zecchinato di sospendere l'atto.*

*Il primo cittadino [...] ha concesso sei mesi di tempo al marocchino per imparare a leggere l'italiano rinviandolo ad una nuova cerimonia in estate. L'operaio, che da 13 anni risiede a Vigonovo con moglie e due figli di 9 e 6 anni, si sarebbe giustificato ammettendo di non essere mai andato a scuola e di non aver potuto imparare la lingua [...]»*

Al di là dell'orientamento politico del sindaco più volte evidenziato nell'articolo, questa notizia ci (ri)porta sulla questione dell'analfabetismo nei paesi industrializzati, paesi dove un'insufficiente competenza alfabetica può riguardare la popolazione autoctona ma è piuttosto frequente in riferimento alla popolazione migrante.

Secondo i dati forniti dall'UNESCO relativi all'anno 2010, il numero di persone analfabete nel mondo è di 775,4 milioni, corrispondente a circa un quinto della popolazione mondiale adulta. Queste cifre ufficiali non dicono ancora nulla sulle forti disparità. Il 75% degli analfabeti è infatti concentrato in alcuni paesi, quali: Bangladesh, Brasile, Cina, India o Nigeria.

Molti dei migranti che scelgono l'Europa come destinazione provvisoria o definitiva della loro migrazione sono debolmente o per nulla scolarizzati nei loro paesi d'origine: vivono una condizione di analfabetismo primario o funzionale secondo la terminologia adottata dall'UNESCO.

Al loro arrivo nei paesi europei, si trovano ad affrontare lo choc culturale dovuto all'iperburocratizzazione della società, dove la forma scritta s'impone come uno dei canali preferenziali della comunicazione.

Anche Francia e Italia, come paesi d'immigrazione, sono toccati sempre di più dal fenomeno di flussi di migranti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati nelle loro lingue madri.

Sulla formazione linguistica di tali apprendenti nei due paesi verte la ricerca che esporremo in questa tesi.

In particolare, nel CAP. 1 si esamina l'insegnamento della lingua seconda a migranti adulti in Francia e in Italia negli ultimi decenni, soffermandosi sugli strumenti normativi e sui dispositivi linguistici adottati recentemente dai due paesi al fine di promuovere l'integrazione linguistica dei migranti.

Il CAP. 2 presenta le definizioni di *alfabetismo* e *analfabetismo*. Vengono forniti alcuni dati relativi alla presenza in Francia e in Italia di migranti analfabeti o debolmente scolarizzati e si prendono in considerazione gli approcci all'alfabetizzazione iniziale in lingua seconda, ponendo l'attenzione ai fattori che influenzano l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Il CAP. 3 è dedicato alla certificazione linguistica nel contesto migratorio francese e in quello italiano: si descrivono gli attuali quadri di riferimento per la conoscenza della lingua per apprendenti analfabeti o

scarsamente alfabetizzati e le relative certificazioni, le quali presentano alcune peculiarità connesse alle caratteristiche dell'utenza a cui si rivolgono.

Nel CAP. 4, centrato sul ruolo dei documenti autentici nell'intervento didattico con migranti, vengono proposte alcune attività didattiche che fanno uso di testi autentici. Si dà, inoltre, spazio alla voce di docenti e apprendenti che hanno intrapreso il lungo percorso verso l'alfabetizzazione.

Lungi dall'ambire all'eshaustività, questo lavoro vuole essere uno sguardo al panorama della *formazione linguistica dei migranti*: espressione con cui si designa uno spazio a metà strada tra l'educazione degli adulti e la glottodidattica, che solo recentemente è diventato un oggetto di studio e di ricerca e che sempre più si va caratterizzando come un ambito specialistico che richiede specializzazione e professionalizzazione.

## **L'insegnamento della lingua seconda ad apprendenti adulti nei contesti migratori**

### **1.1.**

#### **La situazione in Francia: l'evoluzione storica dagli anni Sessanta ad oggi**

*Anni Sessanta.* A partire dal secondo dopoguerra, la Francia vede un incremento sempre maggiore dei flussi migratori. Agli inizi degli anni Sessanta i gruppi più importanti provengono dalla Spagna e dal Portogallo, dall'Algeria e dal Marocco, dalla Turchia, dal Sud-Est asiatico e dall'Africa subsahariana. Il principale motivo della migrazione è di carattere economico, legato dunque alle maggiori possibilità di trovare lavoro. A questo si aggiunge però anche il motivo familiare, infatti la regolamentazione in materia d'immigrazione rende più facile l'accesso in Francia per coloro che hanno già dei familiari che vi risiedono. Una diversificazione dei motivi di arrivo si presenta dal 1974, con l'attuazione di una politica migratoria più restrittiva.

Questa prima ondata migratoria proviene in maggioranza da zone rurali, dove il livello di scolarizzazione è debole, se non nullo (Tribalat, 1996).

Il fenomeno di un'elevata presenza di migranti scarsamente scolarizzati è preso in considerazione, in un primo momento, dalla rete dell'associazionismo e del volontariato. Come Vicher (2008) riporta in un suo articolo, tra la fine degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta i corsi di lingua francese organizzati per i migranti adulti sono corsi di alfabetizzazione, da qui l'etichetta «alpha» attribuita dai volontari delle



associazioni a questa tipologia di apprendenti. Il pubblico interessato si caratterizza per la sua omogeneità: si tratta, infatti, di un pubblico in maggioranza maschile, proveniente da zone francofone quali l'Africa settentrionale e occidentale e il Sud-Est asiatico, o proveniente da paesi europei come Spagna e Portogallo. I migranti in questione, poco o per nulla scolarizzati nei loro paesi d'origine, sono in grado di utilizzare il francese per comunicare nella maggior parte delle situazioni della vita quotidiana. Il francese orale è stato appreso abbastanza facilmente, o perché la loro lingua materna è una lingua romanza, e dunque presenta affinità fonetiche con il francese, o perché il francese è, in qualche modo, una seconda lingua nel paese d'origine.

I volontari, che si occupano in questi anni della formazione linguistica dei migranti, insegnano a leggere e a scrivere il francese; ma l'apprendimento della lingua si confonde con l'apprendimento delle due abilità di lettura e di scrittura poiché la maggior parte degli apprendenti è analfabeta<sup>1</sup>.

*Anni Settanta.* A partire dagli anni Settanta, le associazioni dove vengono offerti corsi di alfabetizzazione ai migranti iniziano ad accogliere un pubblico diverso, composto anche da rifugiati politici. Gli apprendenti sono questa volta molto scolarizzati nei loro paesi d'origine. Non avendo, però, i mezzi economici

---

<sup>1</sup> Secondo le indagini condotte sulla prima ondata migratoria in Francia, l'85% dei migranti provenienti dalla Turchia e il 60 % dei migranti marocchini e algerini arrivati dopo i 15 anni di età è analfabeta funzionale in lingua francese, mentre il 68% dei migranti adulti provenienti dall'Africa subsahariana presenta una buona padronanza del francese scritto e orale. L'analfabetismo in francese è legato ad un analfabetismo funzionale nelle lingue madri che, nel caso dell'arabo, del cinese o del khmer non utilizzano l'alfabeto latino, e richiedono dunque competenze calligrafiche differenti (Tribalat, 1996).

per frequentare corsi universitari, si iscrivono a quelli offerti dalle associazioni per migranti. Questo pubblico è definito «*FLE*» (*français langue étrangère*) in opposizione al pubblico «*alpha*».

A metà degli anni Settanta, il panorama della formazione permanente e delle associazioni cambia. Nel 1974, infatti, il governo francese crea il *FAS* (*Fond d'Action Sociale*), un organismo incaricato di finanziare la formazione dei migranti attraverso sovvenzioni erogate alle associazioni. Le associazioni si trasformano a poco a poco in organismi di formazione. È un periodo cruciale per il campo dell'insegnamento della lingua francese ai migranti adulti: i volontari, via via professionisti, mettono a punto progressivamente le pratiche pedagogiche e gli strumenti per operare nell'ambito della formazione linguistica. Sono soprattutto i nuovi pubblici immigrati, poco scolarizzati, che richiedono un approccio didattico funzionale e, in particolare, comunicativo. La didattica del *FLE* subisce un rinnovamento a partire dagli anni Settanta, per far fronte ai bisogni linguistici e comunicativi di nuovi pubblici specifici di apprendenti. Gli organismi di ricerca come il *CREDIF* (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) e il *BELC* (*Bureau d'Étude pour les Langues set les Cultures*) producono i primi metodi audiovisivi per l'insegnamento del francese in contesto endolingue. È in questo momento che la didattica del *FLE* in contesto esolingue si differenzia dalla didattica del *FLE* in contesto endolingue, adottando un approccio pragmatico (Adami, 2009).

L'avanzare della crisi petrolifera di questi anni fa sì che i contenuti dei corsi si amplino per dispensare i cosiddetti saperi di base, come il calcolo e il ragionamento logico. L'obiettivo è sempre più quello di

contrastare la crescente disoccupazione puntando all'inserimento nel mercato del lavoro degli apprendenti.

*Anni Ottanta.* Negli anni Ottanta, la missione dei formatori continua ad essere orientata in questa direzione, cercando di far accedere i lavoratori migranti non qualificati ad un diploma. Parallelamente alla questione degli apprendenti migranti, la Francia deve affrontare l'emergenza dell'illetteratismo, un problema che riguarda non solo la popolazione immigrata, ma anche quella autoctona. Per questa ragione, gli enti di formazione accolgono un pubblico misto, che comprende sia migranti che nativi francesi. Ciò che li accomuna è la scarsa padronanza della lingua scritta e dei saperi di base; la formazione mira soprattutto a far acquisire loro una qualificazione professionale che sia spendibile nel mercato del lavoro.

*Anni Novanta.* Gli anni Novanta si caratterizzano per una diversificazione dell'immigrazione, nelle scuole come negli enti di formazione. I migranti provengono infatti da realtà linguistiche, culturali, religiose molto differenti l'una dall'altra; anche il livello di conoscenza del francese è molto eterogeneo. Questa situazione obbliga i formatori a rivedere i profili degli apprendenti per ricostituire gruppi più omogenei.

A fianco dei due gruppi già citati sopra «*alpha*» e «*FLE*», i formatori distinguono i seguenti pubblici: «*illettré*», «*post-alpha*», «*petits FLE*», «*alpha/FLE*».

Il pubblico denominato «*illettré*» comprende apprendenti debolmente scolarizzati in Francia o in lingua francese all'estero, non possiedono titoli di studio, hanno una scarsa padronanza della lingua scritta e dei saperi di base.

Il pubblico «*post-alpha*» accoglie apprendenti che, nati al di fuori della Francia, hanno appreso a leggere e a scrivere in francese in Francia, ma devono consolidare le competenze di letto-scrittura acquisite.

Il gruppo dei «*petits FLE*» è un sottogruppo del «*FLE*»; è costituito da persone che parlano poco o per niente il francese, e con un basso livello di scolarizzazione. Non sono analfabeti totali nella loro lingua madre.

Infine, i formatori creano il gruppo «*alpha/FLE*». Si tratta di apprendenti neo arrivati, in giovane età, che non sanno leggere e scrivere nella loro lingua madre e che non conoscono il francese. Appartengono a questo gruppo molte persone originarie dell'Africa e scolarizzate al livello primario nelle scuole coraniche.

Come Vicher (2008) fa notare, le innumerevoli denominazioni adottate nel tentativo di comporre gruppi di apprendenti omogenei hanno creato raggruppamenti basati sullo statuto delle persone, ponendo l'accento sulle condizioni socioeconomiche. La formazione linguistica rivolta ai migranti adulti, alla fine degli anni Novanta, sembra essere ancora distante dall'ottica del Francese lingua seconda. Sebbene gli utenti che entrano in formazione provengano, in effetti, da realtà diverse, hanno bisogni ed esigenze sufficientemente vicini per necessitare di una politica linguistica comune.

L'insegnamento e l'apprendimento del francese è passato - e passa tuttora - attraverso una lunga serie di evoluzioni terminologiche. La nozione e il termine di ***Français Langue Étrangère (FLE)*** sono apparsi per indicare una pratica didattica specifica, destinata a degli apprendenti per i quali il francese non è la lingua materna. Il *FLE* designa, all'origine, l'insegnamento e l'apprendimento del francese in regioni non francofone

del mondo, in particolare per gli apprendenti iscritti nel sistema delle numerose *Alliances Françaises* presenti in tutto il mondo. In questa situazione, il francese è una lingua straniera sia per gli apprendenti che per il paese in cui gli apprendenti lo studiano.

La nozione di ***Français Langue Seconde (FLS<sup>2</sup>)*** appare per rispondere a nuovi bisogni in nuovi contesti didattici. All'inizio (negli anni Cinquanta e Sessanta) il *FLS* designa una situazione particolare, ma molto frequente, nella francofonia: si tratta della situazione linguistica di quei paesi o regioni dove il francese, sebbene abbia una posizione dominante in quanto lingua ufficiale o co-ufficiale, non è dominante nelle pratiche comunicative dei parlanti, come nell'Africa subsahariana (cfr. *Référentiel FLI*). In un primo tempo, dunque, il *FLS*, inteso come vero e proprio ambito di insegnamento, si delinea in relazione alla scolarizzazione degli apprendenti nativi non francofoni al di fuori della Francia. In un secondo tempo, però, la questione viene a toccare anche la scolarizzazione dei figli dei migranti presenti in Francia (Vigner, 2009).

All'ora attuale, il termine *FLS* designa anche la situazione dei migranti sul suolo francese, poiché ricorda quella dei parlanti africani in Africa o in altre regioni francofone: il francese è la lingua politicamente dominante, ma non è la lingua materna dei migranti.

La scelta dell'insegnamento e dell'apprendimento del Francese lingua seconda per i migranti adulti è una scelta di ordine politico in quanto prevede il diritto alla formazione e all'apprendimento della lingua del paese d'arrivo per entrare in possesso di tutti i

---

<sup>2</sup> La sigla *FLS* viene in alcuni casi scritta anche *FL2*, per non essere confusa con la denominazione di *Français Langue de Scolarisation*.

requisiti necessari a confrontarsi con gli autoctoni nei molteplici ambiti della vita.

La scelta dell'insegnamento e dell'apprendimento del Francese lingua seconda è anche una scelta di tipo didattico, poiché implica la necessità di considerare e di valutare i bisogni dei singoli apprendenti, di porre l'attenzione sui compiti linguistici da eseguire e i livelli da raggiungere, tracciando le tappe significative per favorire una rapida progressione nell'acquisizione degli strumenti fondamentali della lingua.

Come si è visto, il campo della formazione linguistica degli adulti ha beneficiato a lungo del servizio di attori militanti e volontari che, nonostante la buona volontà, non disponevano di una formazione sufficiente nella didattica del francese lingua straniera e lingua seconda. Attualmente, per rendere più efficace gli interventi didattici, i finanziatori della formazione di migranti adulti ricorre ad un personale specializzato, il cui titolo di studio<sup>3</sup> corrisponda alla funzione e al ruolo che occupano. L'esigenza di un'offerta formativa di qualità deve essere, allo stesso tempo, un vantaggio e una sicurezza per il pubblico apprendente, e un elemento che conduca gli enti di formazione (organismi di formazione formale e non formale) a rafforzare la professionalizzazione delle strutture per meglio rispondere alla domanda di formazione (Adami, 2009a).

*Anni Duemila.* Nel campo dell'insegnamento e apprendimento del francese per migranti adulti si è dunque fatto ricorso a lungo a denominazioni quali *alphabétisation*, *FLE*, *FLS*: a una terminologia dunque già esistente e nata in riferimento a contesti didattici diversi rispetto a quello specifico dell'insegnamento a migranti adulti in

---

<sup>3</sup> *Master FLE.* Il *master* è il titolo di studio equivalente alla Laurea Magistrale italiana.

Francia. Vista la legittimità che quest'ultima situazione ha acquisito via via nel tempo, in ambito accademico e istituzionale è apparsa recentemente la denominazione ***Français Langue d'Intégration (FLI)***.

La nozione di *FLI* è stata proposta dalla *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* e dalla *Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté*. Il marchio di qualità *FLI* (*label qualité «FLI»*) è stato creato con un decreto<sup>4</sup> nel 2011. Come specificato nel *Journal Officiel de la République Française* del 12 ottobre 2011,

«le décret crée un label «Français langue d'intégration» et précise les modalités de sa délivrance aux organismes de formation. Ce label permet d'identifier les organismes habilités à délivrer une formation linguistique, spécifique aux étrangers non francophones adultes, destinée à l'apprentissage d'un français à usage quotidien et des règles de vie, principes et valeurs de la société française. Les attestations délivrées par les organismes disposant de ce label permettront de justifier du niveau de langue requis pour la délivrance de certains titres (carte de résident) ou pour l'acquisition de la nationalité française.»

Il *FLI* è concepito come un «processus de construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagières» che permetta ai migranti di comunicare in maniera sempre più efficace «dans les échanges quotidiens avec les natifs ou avec les autres migrants qui utilisent le français» (*Référentiel FLI*, cit. p. 10). I livelli di conoscenza della lingua francese stabiliti dal *FLI* sono attualmente quelli previsti dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).

Gli apprendenti a cui il *FLI* si rivolge sono coloro che si trovano in un contesto d'immersione linguistica in Francia e che progettano di stabilirvisi a lungo o definitivamente. Alcune di queste persone presentano

---

<sup>4</sup> Décret n. 2011-1266 du 11 octobre 2011.

difficoltà nella lingua scritta a causa di una debole scolarizzazione nel paese d'origine.

### 1.1.1.

#### **La questione linguistica nell'attuale *Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)***

Come sottolinea Cécile Cochy, in accordo con le politiche dell'Unione Europea in materia d'immigrazione e integrazione linguistica, l'adozione da parte della Francia del *Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)* poggia sulla convinzione che la conoscenza della lingua del paese d'arrivo da parte del migrante sia un «vettore essenziale d'integrazione» (Cochy, 2008, cit. p. 1).

A partire dal 2007, infatti, la formazione linguistica dei migranti adulti si svolge nel quadro del *CAI*. Il contratto, creato nel 2005 dal governo francese e obbligatorio dal 1° gennaio 2007, è la formalizzazione di un impegno tra lo Stato e il migrante. Lo Stato riconosce ai migranti neo arrivati e provenienti da paesi non facenti parte dell'Unione Europea il diritto a una formazione linguistica gratuita, quest'ultimi, in cambio, si impegnano a seguire una formazione civica e a rispettare le leggi e i valori fondamentali della Repubblica Francese (*Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, article L.311-9*).

Le prestazioni e le attività di formazione dispensate nel quadro del *CAI*, organizzate e finanziate dall'*OFII* (*l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration*), comprendono una giornata dedicata alla formazione civica, una sessione di carattere informativo sulla vita in Francia attraverso la visione di un filmato intitolato *Vivre ensemble, en France*, a cui segue un incontro individuale tra un operatore dell'*OFII* e il migrante per



valutare, attraverso delle prove scritte e orali, il livello di conoscenza della lingua francese.

### 1.1.2.

#### **Il *Diplôme initial de Langue Française (DILF)***

Ai migranti che non superano le prove durante la sessione di formazione linguistica viene prescritta una formazione linguistica obbligatoria gratuita, della durata massima di 400 ore. Alla fine del corso di lingua, il migrante viene iscritto ad una sessione d'esame del *DILF*, il *Diplôme initial de Langue Française* (Cochy, 2008).

Il *DILF* è un diploma messo a punto dal *Ministère de l'Éducation nationale* nel quadro del CAI. Si tratta di un dispositivo istituzionale e pedagogico in continuità con gli altri diplomi di lingua francese per gli stranieri (il *DELF* e il *DALF*), il quale attesta il livello A1.1 di conoscenza della lingua francese, inferiore al primo livello di competenza linguistica definito dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa (*Décret n° 2006-1626 du 19 décembre 2006*).

L'ottenimento del *DILF* è inoltre obbligatorio per i migranti che vogliono richiedere la carta per divenire «*résident de longue durée - CE*»<sup>5</sup>.

Come specifica Adami (2009a), il *DILF* tiene conto delle particolarità di alcuni migranti in termini di padronanza della lingua scritta, in modo che una debole padronanza dello scritto non impedisca all'apprendente di ottenere il diploma iniziale di lingua francese.

---

<sup>5</sup> La carta può essere richiesta dai migranti che hanno risieduto regolarmente sul territorio francese per almeno 5 anni (cfr. *Loi n. 2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité*).

## 1.2.

### **La situazione in Italia**

L'Italia, rispetto a quanto avvenuto in Francia, è diventata terra d'immigrazione negli ultimi decenni. I primi interventi in materia di diffusione della lingua italiana - tra cui la fondazione della Società Dante Alighieri nel 1889 - vengono compiuti in relazione alle comunità italiane all'estero.

Il fenomeno dell'emigrazione italiana, iniziato attorno alla seconda metà dell'Ottocento, interessa tutte le regioni italiane, ma in particolare quelle meridionali. La popolazione che lascia l'Italia è composta quasi esclusivamente da analfabeti e dialettofoni, pertanto le misure formative adottate mirano all'alfabetizzazione in italiano. Nei decenni successivi, le istituzioni continuano a considerare la questione della lingua italiana in relazione alle comunità italiane emigrate e ai loro discendenti all'estero.

I primi corsi di italiano per stranieri in Italia vengono attivati nel 1917 a Siena. L'utenza è composta da persone interessate all'apprendimento della lingua italiana per motivi culturali.

*Dagli anni Settanta agli anni Novanta.* A partire dalla fine degli anni Settanta il pubblico che impara l'italiano inizia lentamente a modificarsi, e con la prima grande ondata migratoria degli anni Novanta prende piede un processo tendenzialmente irreversibile che vede gli stranieri entrare in contatto con la lingua italiana e impararla per motivazioni strumentali di integrazione sociale e professionale (Vedovelli, 2002).

Come si legge dal rapporto di Ferraro (2007) sull'integrazione linguistica dei migranti adulti in

Italia, gli anni Novanta, in seguito ai numerosi arrivi di migranti albanesi sulle coste italiane, vedono la nascita di un dibattito in seno al governo italiano sulle strategie di accoglienza e sulla regolamentazione dei flussi migratori, ma un vuoto legislativo in materia di formazione linguistica rivolta ai migranti accompagna questo periodo sino alla metà degli anni Duemila. Sia la legge del 1998<sup>6</sup> che quella del 2002<sup>7</sup>, infatti, non contengono disposizioni riguardanti la conoscenza della lingua italiana da parte dei migranti.

Nonostante un'iniziale inadeguatezza del sistema educativo italiano nel fronteggiare le necessità di formazione in lingua italiana dei migranti, la didattica per stranieri inizia un percorso di evoluzione e progressione, frutto dell'incontro delle proposte della pratica didattica quotidiana con le ricerche universitarie.

Nel 1993 le Università per stranieri di Siena e di Perugia istituiscono dei corsi di diploma universitario dedicati all'insegnamento dell'italiano a stranieri. Sempre nel 1993, l'Università per stranieri di Siena si dota della *CILS*, la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri (Vedovelli in Barni, Villarini, 2001).

Sino alla fine degli anni Novanta, dunque, la legislazione italiana in materia d'immigrazione non dispone di una politica linguistica nazionale per migranti: le questioni legate alla formazione linguistica della popolazione straniera immigrata sono lasciate alle regioni, alle autonomie locali e a tutti quegli attori sociali che, a diverso titolo, operano nell'ambito dell'accoglienza dei migranti sul territorio italiano.

---

<sup>6</sup> Legge Turco-Napolitano n. 40 del 6 marzo 1998, modificata dal decreto legislativo n. 286 del 25 luglio 1998.

<sup>7</sup> Legge Bossi-Fini n. 189 del 30 luglio 2002.

A partire dalla fine degli anni Novanta, il Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso il servizio EdA (Educazione degli Adulti), muove i primi passi verso l'attivazione di un'offerta formativa rivolta a migranti neo arrivati e di vecchia data. Successivamente, la Direttiva Ministeriale<sup>8</sup> del 2001 in materia di Educazione degli Adulti ingloba l'offerta formativa relativa all'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 nel quadro dell'alfabetizzazione funzionale destinata alla popolazione adulta italiana, istituendo dei «Corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale». I CTP<sup>9</sup> (Centri Territoriali Permanenti che si occupano dell'Educazione degli adulti) diventano gli enti incaricati di coordinare anche gli interventi formativi rivolti agli adulti stranieri.

L'offerta formativa dei CTP comprende, in generale, corsi di alfabetizzazione linguistica per migranti di vecchia data e migranti neo arrivati poco o non scolarizzati; e corsi d'italiano L2 (i livelli dei diversi corsi corrispondono a quelli del QCER) per migranti scolarizzati, in questo secondo caso i percorsi combinano l'insegnamento linguistico con elementi di educazione civica. Ogni corso prevede una durata massima di 150 ore, al termine del quale viene rilasciato un attestato di frequenza.

Poiché la *Didattica dell'italiano lingua seconda* è una disciplina ancora recente nel panorama italiano, la formazione da cui provengono gli insegnanti/formatori assegnati ai CTP è, nella maggior parte dei casi, di tipo letterario o socio-pedagogico.

---

<sup>8</sup> Direttiva Ministeriale n. 22 del 6 febbraio 2001.

<sup>9</sup> I CTP vengono creati in applicazione dell'Ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione n. 455 del 1997, nel quadro del Sistema formativo integrato.

### 1.2.1.

#### **La questione linguistica nell'attuale Accordo di Integrazione**

*Anni Duemila.* L'Accordo di Integrazione è un accordo fra lo Stato italiano ed il cittadino straniero che entra in Italia per la prima volta e richiede il permesso di soggiorno. Il regolamento, varato dal Consiglio dei ministri il 20 maggio 2010, è previsto dal decreto legge contenuto nel Pacchetto sicurezza<sup>10</sup>. Come si legge nel testo della legge, con la stipula dell'accordo, il migrante si impegna:

«a) ad acquisire un livello di conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2 di cui al quadro comune europeo di riferimento per le lingue emanato dal Consiglio d'Europa;

b) acquisire una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia;

c) acquisire una sufficiente conoscenza della vita civile in Italia, con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali;

d) garantire l'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte dei figli minori.»<sup>11</sup>

Lo Stato s'impegna, in cambio, a promuovere e sostenere il processo d'integrazione del migrante, in collaborazione con le regioni, gli enti locali e i CTP. L'accordo è organizzato secondo un sistema di punti/crediti. Il migrante che sottoscrive l'accordo riceve un *bonus* iniziale di 16 punti e deve conseguirne almeno 30 nei due anni successivi. Si traducono in crediti l'attestazione di una conoscenza dei fondamenti

---

<sup>10</sup> Decreto legge 23 maggio 2008, n. 92, convertito in legge 24 luglio 2008, n. 125.

<sup>11</sup> È quanto si legge al comma 4 dell'articolo 2 del DPR n. 179 del 14 settembre 2011.

della Costituzione italiana, il conseguimento di competenze linguistiche di diverso livello e di titoli di studio conseguiti in Italia, ma anche la scelta del medico di base, l'iscrizione a scuola dei figli in età da obbligo formativo, la firma di un contratto di locazione. I crediti possono anche essere decurtati in presenza di condanne penali o sanzioni amministrative nei due anni successivi alla stipula dell'accordo.

### **1.2.2.**

#### **Il test di conoscenza della lingua italiana**

Dall'8 gennaio 2007, la carta di soggiorno per cittadini stranieri è sostituita dal permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. E a partire dal 2011, per regolarizzare il loro soggiorno in Italia, i migranti devono dimostrare di aver raggiunto un determinato livello di conoscenza della lingua italiana. Come illustra Farinelli (2011), questo obbligo, regolamentato con due diversi provvedimenti governativi emanati a maggio e giugno 2010, riguarda coloro che richiedono per la prima volta il permesso di soggiorno (vd. Paragrafo 1.2.1.) e coloro che richiedono un permesso di soggiorno CE di lunga durata.

Il provvedimento relativo alla seconda tipologia di richiedenti, presente nel Testo unico sull'immigrazione<sup>12</sup>, include il superamento di un test di conoscenza della lingua italiana, corrispondente al livello A2 del QCER. Ne sono esonerati coloro che possiedono già dei titoli<sup>13</sup> che certifichino la

---

<sup>12</sup> Decreto legge 25 luglio 1998, n. 286.

<sup>13</sup> Il Ministero degli Affari esteri e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca riconoscono i titoli, i certificati e le attestazioni rilasciati dall'Università degli studi di Roma Tre, dall'Università per stranieri di Perugia, dall'Università per stranieri di Siena, dalla Società Dante Alighieri.

conoscenza della lingua italiana ad un livello non inferiore al livello A2, coloro che hanno conseguito in Italia la licenza media, un diploma o una laurea e chi è in condizioni fisiche e mentali che precludono l'apprendimento.

È il Decreto del Ministro dell'Interno d'intesa con il MIUR (Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) del 4 giugno 2010 che fissa le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana. Il test, che si svolge in modalità informatica, prevede una prova di ascolto, una prova di lettura e comprensione del testo e una prova di interazione scritta. L'esame è superato se il candidato consegue almeno l'ottanta per cento del punteggio complessivo, distribuito nel modo seguente:

- prova di comprensione orale: 30%;
- prova di comprensione scritta: 35%;
- prova di interazione scritta: 35%.

Nella valutazione dell'esame è dunque preponderante il peso attribuito alle abilità di comprensione e produzione scritte.

Un gruppo di lavoro composto da dirigenti tecnici del MIUR, ricercatori dell'*INVALSI* (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione*), docenti e operatori che operano nei CTP hanno elaborato delle linee guida<sup>14</sup> che, in accordo con il *QCER*, forniscono un sostegno didattico e organizzativo per la definizione del piano dell'offerta formativa dei CTP.

---

<sup>14</sup> Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni (a cura di), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità*, 2010.

### 1.2.3.

#### **Alcune esperienze italiane**

Il decreto riguardante il permesso di soggiorno di lunga durata e l'*Accordo di Integrazione* prevedono esclusivamente l'accertamento finale del raggiungimento del livello A2, ma non stabiliscono alcun tipo di sostegno economico a favore delle azioni di istruzione. Sebbene vengano esentati dal sostenere l'esame ministeriale i migranti che abbiano frequentato corsi di italiano L2 presso i CTP, si deve mettere in evidenza che l'unico finanziamento pubblico previsto, reso disponibile dal Ministero dell'Interno attraverso il *Fondo Europeo per l'Integrazione (FEI)*, è finalizzato allo svolgimento del test. Si corre, dunque, il rischio che il compito di somministrazione dei test all'interno dei CTP, soprattutto in previsione del sempre crescente numero di possibili candidati all'esame, penalizzi l'attività didattica ordinaria.

Ulteriori considerazioni riguardano le modalità di somministrazione del test. In presenza di esaminandi con deboli o assenti competenze informatiche, e in ragione delle disponibilità di strumentazioni informatiche disomogenee tra i CTP, si rende necessaria, in alcuni casi, la somministrazione di test in modalità cartacea<sup>15</sup>. Occorre inoltre tener presente che alcuni migranti soggiornanti di lungo periodo, per motivi legati ad una scolarizzazione pregressa nulla o scarsa o per altri motivi connessi alla loro storia personale, potrebbero presentare difficoltà relative alle competenze di letto-

---

<sup>15</sup> Questa possibilità è prevista dallo stesso decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010. L'articolo 3, comma 4, prevede che «a richiesta dell'interessato il test di cui al comma 3 può essere svolto con modalità scritte di tipo non informatico, fermi restando l'identità del contenuto della prova, i criteri di valutazione ed il limite temporale, fissati per il test svolto con modalità informatiche».



scrittura, e non essere quindi nelle condizioni di superare il test così come è stato pensato in sede ministeriale.

Queste le ragioni che hanno portato alcuni CTP italiani, in accordo con i Protocolli di Intesa tra le Prefetture e gli Uffici scolastici territoriali e regionali, a coordinarsi, anche con il terzo settore, al fine di gestire al meglio il compito loro assegnato.

In particolare, citiamo in questo lavoro due esperienze italiane.

*L'esperienza della Regione Piemonte.* Nella Regione Piemonte, la Rete CTP Piemonte ha elaborato nel dicembre 2010 due documenti<sup>16</sup>, contenenti «*Indicazioni operative*» sull'attuazione di quanto definito nell'Accordo MI-MIUR.

In questa sede è rilevante prendere in considerazione l'introduzione, per coloro che presentano difficoltà nelle competenze di letto-scrittura, della possibilità di valutare la capacità di interazione orale, non prevista dal Decreto Ministeriale, e l'ipotesi di una diversa distribuzione del punteggio nelle differenti prove.

Come spiegato nei due documenti, i riferimenti utilizzati nell'elaborazione delle *Indicazioni operative* da parte di ReteCTP Piemonte sono il *Sillabo* predisposto dagli Enti Certificatori e il *Vademecum* messo a punto dal MIUR.

Il *Sillabo* sottolinea l'importanza di creare prove dove le differenti abilità e competenze siano in equilibrio tra loro, e con quanto previsto dal livello A2 del QCER:

«Nell'elaborazione di una prova destinata ai migranti, in relazione anche ai domini e ai vari ambiti d'uso, è necessario rafforzare alcune abilità e sottoabilità (a compensazione di altre) in modo da creare un test coerente; ad esempio, il peso specifico di una sottoprova volta a verificare la competenza strettamente grammaticale dovrà essere compensato da un'altra di maggior peso specifico

---

<sup>16</sup> I due allegati sono pubblicati in Farinelli, Pettenello, 2011, o disponibili all'indirizzo: <http://www.usrpiemonte.it>.

volta a misurare la capacità comunicativa del candidato-utente» (*Sillabo*, cit. p. 16).

Il *Sillabo* ricorda anche che:

«Nella valutazione della capacità d'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi di livello A2, soprattutto nell'organizzare e nel valutare le prove produttive, appare insomma necessario ridimensionare l'importanza degli aspetti formali, cioè della conoscenza analitica della grammatica - finora impropriamente loro attribuita - e dare invece il dovuto rilievo all'efficacia che uno scambio - seppur ridotto nella formulazione - ha nel contesto comunicativo» (*Sillabo*, cit. p. 28).

Il *Vademecum*, progettato per costruire in modo omogeneo le prove per i test, e elaborato sulla base delle *Linee Guida del Sillabo*, afferma:

«nella definizione delle competenze e delle abilità oggetto di verifica di livello A2, nella predisposizione delle prove che compongono il test, nella scelta dei domini, dei contesti d'uso, dei lessemi, delle azioni socio-comunicative, della tipologia delle domande, nonché nella adozione dei criteri di valutazione e di assegnazione del punteggio è opportuno valorizzare l'efficacia comunicativa piuttosto che gli aspetti formali della comunicazione, in linea con le indicazioni contenute nel QCER» (*Vademecum*, cit. p. 3).

Si riscontrano, dunque, delle discordanze tra quanto indicato nel *Sillabo* e quanto previsto dal Decreto del 4 giugno 2010.

Facendo riferimento al *Sillabo*, al *Vademecum* e al peso rilevante che il QCER prevede in merito al livello A2 nelle competenze riferite alla comunicazione orale, la ReteCTP Piemonte ha ipotizzato due diverse distribuzioni del punteggio delle differenti prove, ridimensionando il peso specifico attribuito alle abilità di comprensione e interazione scritte o introducendo una prova di interazione orale:

- comprensione orale: 55%;
- comprensione scritta: 25%
- interazione scritta: 20%

oppure:

- comprensione orale: 45%;
- interazione orale: 25%;
- comprensione scritta: 20%;
- interazione scritta: 10%.

Queste variazioni sono possibili sulla base della richiesta da parte del candidato e sulla base delle valutazioni della commissione d'esame (Calaminici in Farinelli, Pettenello, 2011).

*L'esperienza della Provincia di Rimini.* Sempre nel dicembre 2010, nella Provincia di Rimini è stato sottoscritto un Protocollo di Intesa<sup>17</sup> fra la Provincia, la Prefettura, il CTP EDA NORD Bertola, gli Enti locali, le Cooperative sociali e le associazioni del terzo settore. L'obiettivo è naturalmente la diffusione della conoscenza della lingua italiana per cittadini stranieri adulti, partendo da due importanti considerazioni. Da un lato si deve tener conto che l'offerta formativa dei CTP<sup>18</sup>, alle prese con personale docente progressivamente ridotto a seguito delle politiche governative riguardanti la scuola, potrebbe non essere in grado di assicurare una risposta sufficiente rispetto alla domanda di apprendimento della lingua italiana; inoltre occorre notare che l'azione dei CTP si caratterizza per alcune rigidità, come ad esempio le lezioni scandite negli stessi periodi dell'anno. Dall'altro lato, è necessario prestare attenzione alle numerose scuole di italiano del volontariato, dove collaborano volontari che, in molti casi, sono insegnanti in pensione o tirocinanti in attesa di acquisire l'abilitazione all'insegnamento dell'italiano per stranieri, nonché laureandi o laureati

---

<sup>17</sup> Il Protocollo di Intesa è disponibile all'indirizzo: <http://www.provincia.rimini.it>.

<sup>18</sup> Nella Provincia di Rimini sono due: CTP EDA NORD Bertola e CTP EDA SUD Gobetti.

in diversi ambiti. Le scuole dell'associazionismo e del volontariato presentano anche una maggiore flessibilità di orari e giorni per le lezioni (cfr. Venanzetti in Farinelli, Pettenello, 2011). Queste considerazioni sono alla base del Protocollo di Intesa sottoscritto nella Provincia di Rimini, che, integrando l'ormai saturata offerta formativa pubblica con quella privata, è finalizzato a promuovere al meglio progetti di formazione per l'apprendimento della lingua italiana.

Al fine di orientare le strutture formative verso standard di qualità nell'erogazione dei corsi, sono stati definiti degli obblighi a cui i soggetti firmatari del Protocollo devono sottostare, come realizzare corsi nell'ottica della certificazione richiesta per il superamento del test ministeriale, utilizzare materiali e strumenti proposti dai docenti del CTP Bertola, dotarsi di test d'ingresso elaborati dagli stessi per registrare le competenze in ingresso dei corsisti, utilizzare schede e test comuni che orientino i migranti al tipo di esame che dovranno sostenere, realizzare sessioni di formazione per gli insegnanti del privato sociale, potenziare le attività rivolte ad adulti con scolarità pregressa debole o nulla. In particolare, al fine di sostenere quest'ultima categoria di apprendenti, il *Protocollo* ha sostituito la prova di comprensione dell'ascolto con la prova di interazione orale. Questa scelta è stata operata dai docenti del CTP, i quali hanno riscontrato molteplici difficoltà da parte degli utenti del test, in particolare di quelli debolmente scolarizzati, nella prova di ascolto. Questa situazione è confermata anche da Rocca (2008, cit. p. 70): nella prova di comprensione dell'ascolto, la «tripletta = lettura della domanda + ascolto + scrittura della risposta» mette in gioco una serie di capacità cognitive, quali la concentrazione e la

memoria mantenute nel tempo, che si sviluppano prevalentemente in contesto scolastico. L'assenza, quindi, di un adeguato percorso di scolarizzazione potrebbe compromettere il buon esito di questa tipologia di prova d'esame.

### 1.3.

#### **Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa**

La decisione del governo francese e di quello italiano di istituire rispettivamente il *Contrat d'Accueil et d'Intégration* e l'*Accordo d'Integrazione* non è una risoluzione isolata, ma un intervento conforme ai principi comuni dell'Unione Europea in materia d'immigrazione e integrazione linguistica.

Il *Patto europeo sull'immigrazione e l'asilo* del 2008 suggerisce e auspica le basi per delle politiche comuni in materia d'immigrazione per gli Stati membri dell'Unione Europea. Le migrazioni internazionali sono una realtà destinata a persistere a lungo, dunque «possono rappresentare un'opportunità poiché sono un fattore di scambi umani ed economici che consentono inoltre alle persone di concretare le loro aspirazioni» (*Patto europeo sull'immigrazione e l'asilo*, 2008, cit. p. 2).

Il Consiglio d'Europa invita, inoltre, gli Stati membri

«ad attuare, secondo le procedure e con i mezzi che ritengano adeguati, politiche ambiziose per favorire l'integrazione armoniosa, nel paese ospitante, dei migranti che hanno la prospettiva di stabilirvisi durevolmente; tali politiche, la cui attuazione richiederà un reale sforzo da parte dei paesi ospitanti, dovranno basarsi sull'equilibrio tra i diritti dei migranti (in particolare l'accesso all'istruzione, al lavoro, alla sicurezza e ai servizi pubblici e sociali) e i loro doveri (rispetto delle leggi del paese ospitante). Esse comporteranno misure specifiche per favorire l'apprendimento della lingua e l'accesso all'occupazione, fattori

essenziali d'integrazione» (*Patto europeo sull'immigrazione e l'asilo*, 2008, cit. p. 6).

Con l'obiettivo di promuovere l'integrazione linguistica dei migranti adulti presenti sul territorio europeo, il Consiglio d'Europa si propone di affiancare gli Stati membri per elaborare delle misure concrete che consentano di raggiungere l'obiettivo prefisso.

Come si legge nel documento *Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mise en œuvre* (Beacco, 2008) la formazione linguistica dei migranti adulti appartiene all'ambito dell'educazione plurilingue, che ritiene che qualsiasi persona, durante l'arco della vita, possa acquisire nuove lingue. L'utilizzo di una o più lingue - come descritto dal QCER - prevede anche che queste vengano impiegate per svolgere compiti linguistici in ambiti diversi (contesto pubblico, contesto personale, contesto educativo, contesto professionale). Questa diversità implica dunque che i migranti adulti possano presentare bisogni linguistici diversi nella lingua della società d'arrivo. Per questo motivo, tra le indicazioni per elaborare dei percorsi di formazione linguistica per i migranti adulti, il Consiglio d'Europa invita a creare dei percorsi di formazione personalizzati, di definire i contenuti dei corsi facendo riferimento a situazioni comunicative realistiche, di costruire, utilizzando il QCER (cfr. Little, 2008), dei quadri di riferimento destinati ai migranti adulti (è il caso del livello A1.1 per la lingua francese).

Come già visto sopra, in Francia e in Italia, ma anche in numerosi paesi europei, il permesso di entrata in uno dei paesi dell'UE o di residenza permanente dipende dalla conoscenza della lingua del paese, misurata attraverso

dei test di lingua (cfr. Extramiana, Van Avermaet, 2011)<sup>19</sup>.

Nel documento *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs* elaborato dall'ALTE<sup>20</sup> (2008) si affronta la questione del test di lingua per migranti. Come scrivono gli autori del documento, l'intenzione non è quella di fornire un giudizio positivo o negativo in merito all'utilizzo dei test, ma, laddove i test siano in uso, di offrire delle indicazioni per una pratica di valutazione fondata sull'equità e che prenda in esame i bisogni degli apprendenti.

---

<sup>19</sup> La TAB. 1.1. rende conto di quali paesi europei nel 2010 richiedono obbligatoriamente la padronanza della lingua nazionale o ufficiale per l'ingresso sul territorio (A), la residenza permanente (B) e l'acquisizione della nazionalità (C):

---

TABELLA 1.1.

Connaissance de la langue obligatoire ou non obligatoire en 2010.

Connaissance de la langue <i>obligatoire</i> dans 23 Etats	Connaissance de la langue <i>non obligatoire</i> dans 8 Etats (** = cours de langue optionnels)
1. Allemagne A, B, C	1. Belgique/Wallonie**
2. Arménie C	2. Chypre
3. Autriche B, C	3. Espagne
4. Danemark A, B, C	4. Hongrie**
5. Estonie B, C	5. Irlande**
6. Finlande A (Ingriens russes), B	6. Malte
7. France A, B, C	7. Serbie**
8. Grèce B, C	8. Suede**
9. Italie B, C ??	
10. Lituania B, C	
11. Liechtenstein A, B, C	
12. Luxembourg A, B, C	
13. Norvège B, C	
14. Pays-Bas A, B, C	
15. Pologne C (rapatriement)	
16. République tchèque B, C	
17. République slovaque C	
18. Royaume-Uni A, B, C	
19. Saint-Marin B	
20. Slovénie B, C	
21. Suisse (cantons) C	
22. Turquie C	
23. Ukraine C	

Fonte: Extramiana, Van Avermaet, 2011.

---

<sup>20</sup> Association of Language Testers in Europe.

Gli autori del documento mettono l'accento sull'importanza di identificare con precisione lo scopo del test, per stabilire, successivamente, i bisogni linguistici dei migranti nella vita reale. Coloro che elaborano i test devono, inoltre, prendere in considerazione l'eventuale presenza di apprendenti con bisogni speciali (disturbi dell'apprendimento, analfabetismo nella lingua madre etc.) per evitare ogni sorta di discriminazione.

*Considerazioni critiche.* Sebbene in materia d'immigrazione, l'assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa<sup>21</sup> inviti gli Stati membri a porre l'accento sulla rilevanza delle politiche d'integrazione e disapprovi che il dibattito pubblico sia dominato dalle questioni relative alla sicurezza e al controllo delle frontiere, permane in alcuni casi un atteggiamento normativo motivato da esigenze di controllo dei flussi migratori più che da un progetto d'integrazione (Krumm, Plutzar, 2008).

Il caso italiano è abbastanza esemplificativo in questo senso. Come scrive Farinelli

«Non c'è in sé nulla di scandaloso, o di oppressivo, nell'aspettativa che chi ha intenzione di risiedere a lungo in un paese diverso dal proprio abbia una conoscenza della lingua che consenta almeno di sostenere gli scambi e le azioni quotidiane, nel lavoro come nel consumo [...]. Nessun problema quindi con le nuove norme che dal dicembre 2010 regolano la concessione del permesso di soggiorno, chiedendo il superamento di un test linguistico e la conoscenza di alcuni non specificati contenuti della Costituzione italiana?» (Farinelli, 2011, cit. pp. 9-10)

La domanda retorica naturalmente rivela che numerosi problemi e preoccupazioni si presentano quando il raggiungimento di un certo livello di competenza linguistica si delinea più come l'intenzione di

---

<sup>21</sup> Cfr. *Recommandation 1625 (2003) sur les politiques d'intégration des immigrés dans les Etats membres du Conseil de l'Europe.*



ostacolare la regolarizzazione dei migranti, mettendo in dubbio la fattibilità di azioni concrete per un'effettiva integrazione.

Farinelli muove delle critiche all'attuale sistema messo in atto dallo Stato italiano in materia d'immigrazione e formazione linguistica, poiché lo ritiene ancora poco preparato all'attuazione delle norme in questione, e mentre lo Stato lascia a carico dei singoli migranti l'obbligo di trovare le modalità e i luoghi in cui imparare la lingua, si fa carico solo della certificazione finale; inoltre introduce l'obbligo di conoscenza della lingua italiana nel momento in cui riduce i finanziamenti ai CTP, gli unici enti del sistema della pubblica istruzione individuati per provvedere all'offerta di corsi di lingua e cultura italiana per migranti, e individuati inoltre come enti dove i migranti possono sostenere il test gratuitamente.

Il test stabilito dal decreto del 2010 si rivela essere, secondo la visione di Farinelli, «un filtro selettivo» che rischia di produrre «un effetto punitivo e vessatorio che inciderà negativamente sui processi di inclusione sociale e di integrazione civile dei cittadini immigrati» (Farinelli, 2011, cit. p. 48), poiché l'acquisizione della competenza linguistica non è considerata come un diritto del migrante, ma come un obbligo da assolvere.

In Francia, al contrario, l'introduzione di questo tipo di norme è stata accompagnata da un'offerta formativa intensificata. Nel quadro del *CAI* sono state infatti introdotte 400 ore di formazione linguistica gratuita per ogni migrante firmatario; si è inoltre provveduto alla creazione del *FLI*<sup>22</sup>.

Tutto ciò per sottolineare l'importanza della coerenza da parte delle istituzioni pubbliche per poter attivare un

---

<sup>22</sup> *Français Langue d'Intégration*.

sistema formativo che, da un lato, tenga conto della reale esigenza in termini anche quantitativi della domanda di formazione e, dall'altro lato, prenda in considerazione la necessità di garantire un'offerta formativa personalizzata.

Gli apprendenti migranti costituiscono infatti un gruppo molto eterogeneo, nel quale ogni migrante presenta un profilo specifico dato dalle molteplici esperienze e dal percorso che ha fatto prima di giungere nel contesto migratorio. Questa eterogeneità si riflette anche nella necessità di acquisire competenze linguistiche diverse, che rispondano agli effettivi bisogni di ogni migrante: ci sono apprendenti istruiti, con diplomi e lauree che non vengono riconosciuti nel paese d'arrivo, così come ci sono migranti analfabeti nella loro lingua madre o poco scolarizzati nel paese d'origine che si trovano ad affrontare compiti linguistici complessi nelle società iperburocratizzate.

È in particolare di questo secondo gruppo di apprendenti che ci occuperemo nei prossimi capitoli di questo lavoro.

**L'insegnamento della lingua seconda a  
migranti adulti analfabeti o debolmente  
scolarizzati nelle loro lingue madri**

**2.1.**

**Alfabetismo, analfabetismo, analfabetismo  
funzionale, letteratismo**

L'educazione, intesa come processo di sviluppo dell'identità personale, gioca un ruolo fondamentale nel corso della vita umana, in quanto consente di migliorare le possibilità in vista della realizzazione delle proprie aspirazioni. L'educazione è definita dall'UNESCO un diritto fondamentale di ogni essere umano e questa visione si riflette anche nelle politiche in materia d'educazione dei governi delle società contemporanee.

L'alfabetizzazione riveste un ruolo centrale nell'educazione, e costituisce l'obiettivo principale di qualsiasi sistema educativo nel mondo.

Sebbene letteralmente il termine *analfabeta* designi chi non possiede l'alfabeto, e per estensione chi non sa leggere e scrivere - si parla in questo caso di *analfabetismo primario o strumentale*, che descrive la situazione di quelle persone che non hanno le abilità per leggere, scrivere e far di conto, qualunque ne sia la causa -, le definizioni relative all'alfabetismo fornite dall'UNESCO mostrano molteplici motivi di interesse poiché introducono un requisito minimo per l'alfabetismo. A partire dal 1958, la definizione di alfabetismo a cui l'UNESCO fa riferimento per l'elaborazione delle statistiche sull'alfabetismo/analfabetismo è la seguente:

«È alfabeto una persona che sa sia leggere che scrivere, comprendendolo, un semplice asserto relativo alla propria vita quotidiana»<sup>23</sup> (UNESCO, 1958).

Questa prima definizione richiede la comprensione di ciò che si legge, oltre la capacità minima di decodificare la lingua scritta. Il requisito minimo stabilito dalla definizione è superiore alla soglia valida tuttora in alcuni paesi del terzo mondo dove si ritiene alfabeto un individuo che sappia scrivere la propria firma (Minuz, 2005).

Sebbene in termini percentuali l'analfabetismo sia in diminuzione negli ultimi decenni, molti paesi ne sono ancora interessati, con considerevoli disparità e differenze a livello geografico. I dati forniti dall'ISU (Istituto di statistica dell'UNESCO) relativi all'anno 2010 (ma disponibili da settembre 2012) rilevano che 775,4 milioni di uomini e donne al di sopra dei 15 anni sono analfabeti (cfr. FIG. 2.1.)<sup>24</sup>. I tassi di analfabetismo più alti riguardano l'Africa subsahariana e l'Asia occidentale e meridionale; inoltre il divario di genere (il 64% della popolazione adulta alfabeto sono donne), sebbene in calo, sussiste ancora in alcuni paesi (cfr. TAB. 2.1.)<sup>25</sup>.

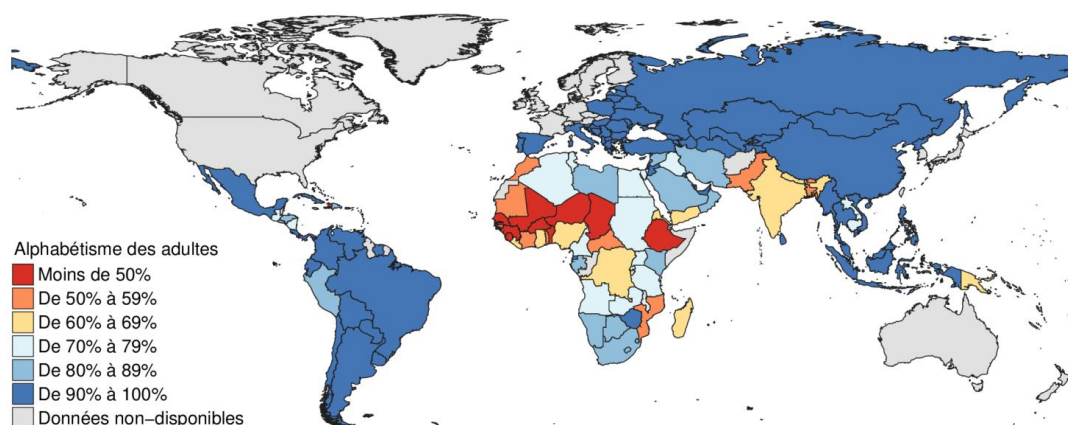
---

<sup>23</sup> UNESCO - Institute for Statistics, *Literacy*, <http://www.uis.unesco.org>.

<sup>24</sup> Cfr. UNESCO, *Bulletin d'information de l'ISU*, n. 20, 2012.

<sup>25</sup> Per ulteriori approfondimenti sulla lettura e interpretazione dei dati forniti nella TAB. 2.1. si veda: UNESCO, *L'alphabétisme des adultes et des jeunes : tendances globales sur la parités entre les sexes*, in «Fiche d'info ISU», n. 3, 2010, pp. 1-4.

FIGURA 2.1.  
Taux d'alphabétisme des adultes, 2010.



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, septembre 2012.

TABELLA 2.1.  
Alphabétisme des adultes dans les régions, 2008.

Région	Taux d'alphabétisme des adultes (%)			Population analphabète adulte (000)			
	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	% F
Régions développées	99.0	99.2	98.9	8,358	3,438	4,921	58.9
Communauté des États indépendants (CEI)	99.5	99.7	99.4	1,061	311	750	70.7
Afrique du Nord	67.3	76.7	58.1	36,290	12,882	23,408	64.5
Afrique subsaharienne	62.5	71.6	53.6	175,871	65,748	110,123	62.6
Amérique latine et les Caraïbes	91.0	91.9	90.3	36,056	15,945	20,111	55.8
Asie de l'Est	93.8	96.8	90.7	70,233	18,656	51,577	73.4
Asie du Sud	61.9	73.2	50.9	412,432	150,668	261,764	63.5
Asie du Sud-Est	91.9	94.5	89.5	32,782	11,097	21,685	66.1
Asie de l'Ouest	84.5	91.5	76.9	21,332	6,061	15,271	71.6
Océanie	66.4	70.2	62.6	1,750	783	967	55.3
Monde	83.4	88.2	78.9	796,165	285,588	510,577	64.1

Source : Institut de statistique de l'UNESCO.

Negli anni la visione dell'UNESCO sull'alfabetismo ha visto un'evoluzione; la definizione fornita nel 1978 aggiunge altri elementi e introduce la nozione di *alfabetismo funzionale*:

«È funzionalmente alfabeta una persona capace di esercitare tutte le attività in cui l'alfabetismo è necessario per il funzionamento efficace del suo gruppo e della sua comunità ed anche per permettergli di continuare ad usare la lettura, la scrittura e le

abilità di calcolo per il proprio sviluppo e quello della comunità»<sup>26</sup> (UNESCO, 1978).

In questo senso è analfabeta funzionale chi non ha la capacità di codificare e decodificare la lingua scritta nella misura in cui questa serve a produrre e comprendere testi scritti che ricorrono frequentemente nella vita di tutti i giorni. In questa formulazione dell'*alfabetismo/analfabetismo funzionale* si rintraccia un'esplicita visione dell'individuo come portatore di diritti e di doveri verso sé stesso e verso la comunità di cui fa parte (Alberici, 1999).

Nel 2003 l'UNESCO riformula la definizione di alfabetismo nei seguenti termini:

«L'alfabetismo è l'abilità di identificare, di comprendere, di interpretare, di creare, di comunicare e di calcolare utilizzando materiale stampato e scritto associato a contesti variabili. Esso suppone una continuità d'apprendimento per permettere agli individui di raggiungere i loro obiettivi, di sviluppare le loro conoscenze e il loro potenziale e di partecipare pienamente alla vita della loro comunità e dell'intera società»<sup>27</sup> (redatto nel 2003 e pubblicato dall'UNESCO, 2005).

Nel 2004 l'UNESCO propone la nozione di *alfabetismo multiplo*, con il quale s'intende la capacità e necessità di far propri i diversi alfabeti in uso nelle comunicazioni odierne:

«[...]l'alfabetizzazione è concepita come un insieme di diverse pratiche inserite in contesti socioeconomici, politici, culturali e linguistici, acquisite a scuola o al di fuori di essa. L'alfabetizzazione suppone anche dei contesti familiari e comunitari, i media sotto diverse forme tecnologiche e delle competenze necessarie per l'apprendimento potenziale, il mondo del lavoro e la vita in generale. Di conseguenza, questo concetto dell'alfabetismo mette in campo la

---

<sup>26</sup> UNESCO - Institute for Statistics, *Literacy*, <http://www.uis.unesco.org>.

<sup>27</sup> UNESCO - Institute for Statistics, *Literacy*, <http://www.uis.unesco.org>.

sfida di rendere alfabeto le società e non solamente gli individui come tali»<sup>28</sup> (UNESCO, 2004).

Il crescente fenomeno del multilinguismo e dell'utilizzo delle tecnologie informatiche nei diversi ambiti della società fa nascere la necessità di padroneggiare i diversi alfabeti in uso nella comunicazione; rende inoltre la nozione di *alfabetismo/analfabetismo funzionale* insufficiente per render conto delle abilità e competenze necessarie di fronte alla «commistione di codici» (Minuz, 2005, cit. p. 22) della multimedialità. Per questo si è introdotto il concetto di *alfabetismo multiplo*, a cui ci si riferisce anche con il neologismo *letteratismo*, dall'inglese *literacy*<sup>29</sup>.

In più sedi, a livello politico ed economico, si sottolinea l'importanza di un avanzamento delle competenze degli individui nei contesti caratterizzati da economie altamente tecnologiche. Diverse sono le ricerche<sup>30</sup> condotte nei paesi industrializzati per conto dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) per misurare le competenze alfabetiche della popolazione adulta, attraverso metodi volti ad accertare la competenza in tre ambiti: la comprensione di testi in prosa (cioè la capacità di comprendere e utilizzare informazioni tratte da testi formati da frasi

---

<sup>28</sup> UNESCO - Institute for Statistics, *Literacy*, <http://www.uis.unesco.org>.

<sup>29</sup> Analogamente in francese si è coniato il termine *littératie*.

<sup>30</sup> L'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, condotta tra il 1994 e il 1998 in 22 paesi (15 lingue con alfabeto latino), l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* condotta nel 2003 sulla base della prima. Nel 2003 l'Istituto di statistica dell'UNESCO (ISU) lancia il *Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*: a differenza delle due ricerche precedenti realizzate in paesi industrializzati e in lingue europee, il LAMP si concentra su paesi in via di sviluppo (El Salvador, Mongolia, Marocco, Niger, Territori autonomi palestinesi) con un più largo ventaglio di famiglie linguistiche e di sistemi di scrittura (alfabeto arabo consonantico, alfabeto cirillico, alfabeto latino). Cfr. UNESCO, *Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : La mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*, Montréal, 2009.

raggruppate in paragrafi, come giornali, manuali ecc.), la comprensione di testi schematici (per verificare le competenze associate all'utilizzo di testi di natura discontinua, come tabelle, orari, diagrammi, cartine, moduli) e la capacità di comprendere e elaborare i dati numerici nei testi scritti.

L'evoluzione ideologica sulla nozione di alfabetismo pone l'attenzione su alcuni punti-chiave:

a) la centralità dell'utilizzo del testo e la sua comprensione;

b) l'inclusione delle competenze aritmetiche;

c) il bisogno di indagare queste questioni sempre in relazione alle esperienze della vita quotidiana;

d) il fatto che la vita quotidiana non sia una realtà isolata legata esclusivamente all'individuo (Cfr. *LAMP*, 2009).

Le definizioni dell'alfabetismo rispecchiano i diversi periodi e contesti storico-sociali in cui sono state elaborate, per cui la valutazione di alfabetismo e analfabetismo sono da considerarsi come fenomeni relativi che variano nel tempo e all'interno della configurazione della società.

### **2.1.1.**

#### **Migranti adulti con deboli competenze alfabetiche**

Come Minuz (2005) illustra, il panorama dell'alfabetismo/analfabetismo è molto stratificato, e l'opposizione *alfabeta* e *analfabeta* è dunque di difficile definizione quando si considerino gli individui in relazione alla loro lingua madre. In un contesto di immigrazione la situazione si complica poiché sono da



prendere in considerazione i bisogni e le competenze alfabetiche dei migranti, sia nella L2 che nella L1.

In questo caso è necessario tener conto di tre variabili: la conoscenza di un tipo di scrittura, la padronanza della lingua scritta, la conoscenza della L2. Coloro che non padroneggiano la scrittura e la lettura in lingue con l'alfabeto latino, potrebbero conoscere altre scritture alfabetiche (si pensi all'arabo o al russo ad esempio) o delle scritture logografiche (il cinese): non possono quindi essere propriamente considerati analfabeti. Potrebbe però avere rilevanza il grado di padronanza del loro sistema di scrittura, poiché si presume che ciò favorisca o renda più difficoltoso l'apprendimento del nuovo sistema. La scolarità diventa dunque un indicatore importante per la scarsa o elevata competenza alfabetica. In base ai livelli di padronanza della scrittura dei migranti, è possibile proporre la seguente classificazione (Minuz, 2005):

- a) prealfabeti: migranti la cui lingua madre non presenta un sistema di scrittura;
- b) analfabeti totali: migranti la cui lingua madre ha una forma scritta che, però, non hanno mai appreso a causa della mancanza di scolarizzazione;
- c) debolmente alfabetizzati: migranti con debole scolarizzazione nella lingua madre, corrispondente a circa tre anni di scuola;
- d) alfabetizzati in scritture non alfabetiche: migranti con buona o elevata competenza nel proprio sistema di scrittura, ma senza conoscenza dell'alfabeto latino;
- e) alfabetizzati in un alfabeto non latino: indipendentemente dal sistema di scrittura della lingua madre o di prima alfabetizzazione;

f) alfabetizzati nell'alfabeto latino: indipendentemente dal sistema di scrittura della lingua madre o di prima alfabetizzazione.

Queste condizioni devono poi essere messe in relazione con la conoscenza e competenza nella L2, dando luogo a un complesso panorama di possibili livelli che richiede specifici interventi nell'insegnamento della L2.

*In Francia.* I dati ufficiali sull'immigrazione in Francia nel 2010 (Domergue, 2012) rilevano che il gruppo più consistente giunto sul territorio francese arriva dalla zona del Maghreb (36%), seguono i migranti provenienti dall'Africa subsahariana (25%), dal resto dell'Africa (7%), dall'Asia (20%), dall'Europa, dalla CSI e dall'America (12%). Come è visibile dalla TAB. 2.2.<sup>31</sup>, al momento della migrazione in Francia più del 40% non possiede alcun diploma o ha un titolo di studio equivalente alla licenza elementare.

TABELLA 2.2.

Caractéristiques des nouveaux migrants en 2010 selon le sexe et le diplôme au moment de la migration.

Caractéristiques sociodémographiques	Hommes				Femmes			
	Aucun/ Primaire	Secondaire	Supérieur	Total	Aucun/ Primaire	Secondaire	Supérieur	Total
<b>Nationalités</b>								
Maghreb	39	44	17	100	35	37	28	100
Afrique subsaharienne	61	29	10	100	44	43	12	100
Autre Afrique	33	43	24	100	42	44	14	100
Asie	37	48	15	100	39	39	22	100
Europe, CEI et Amérique	38	37	25	100	16	34	50	100
<b>Age d'arrivée en France</b>								
18-24 ans	41	48	10	100	34	47	19	100
25-34 ans	39	41	20	100	27	36	37	100
35 ans et plus	41	37	22	100	42	36	22	100
<b>Motif de migration</b>								
Migration professionnelle	54	30	16	100	29	35	36	100
Conjoint de Français	33	47	20	100	25	38	37	100
Autre migration familiale	47	40	13	100	41	41	18	100
Réfugiés et famille	42	42	16	100	48	41	11	100
<b>Ensemble des nouveaux migrants</b>	44	40	16	100	36	39	25	100

Source : Enquête Elipa, 1<sup>ère</sup> vague (2010), SGII-DSED, cit.

<sup>31</sup> La tabella 2.2. è tratta da: F. Domergue, *Diplômes et formations professionnelles des nouveaux migrants*, in «Infos migrations», n. 37, marzo 2012, pp. 1-4.

In Italia. Al 1° gennaio 2011, gli stranieri residenti in Italia sono cittadini di un ampio ventaglio di paesi esteri. I cittadini dei primi sedici paesi rappresentano da soli il 75,5% (3 milioni 450 mila persone) del totale degli stranieri (cfr. TAB. 2.3.).

Esaminando i dati forniti dalle statistiche dei CTP, occorre evidenziare che non vi sono stime riguardanti le competenze alfabetiche dei migranti in Italia: l'unico dato rilevato riguarda il livello di scolarizzazione dei migranti iscritti ai corsi per l'integrazione linguistica e sociale dispensati dai CTP<sup>32</sup>. Dai dati relativi all'anno scolastico 2008-2009, si riscontra che il 32% dell'utenza straniera che prende parte all'offerta formativa dei CTP possiede la licenza elementare o nessun titolo, il 32% la licenza media, il 19% il diploma di istruzione superiore (cfr. TAB. 2.4.).

TABELLA 2.3.

Stranieri residenti in Italia, per sesso e paese di cittadinanza.

Cittadinanze	1° gennaio 2011	
	Totale	M/F*100
Romania	968.576	83,0
Albania	482.627	116,2
Marocco	452.424	129,1
Cinese, Rep. Pop.	209.934	106,8
Ucraina	200.730	25,4
Filippine	134.154	72,9
Moldova	130.948	48,9
India	121.036	154,3
Polonia	109.018	40,5
Tunisia	106.291	173,6
Perù	98.603	66,3
Ecuador	91.625	70,8
Egitto	90.365	228,3
Macedonia, Repubblica di	89.900	127,2
Bangladesh	82.451	207,5
Sri Lanka	81.094	124,7
<b>Totale 16 Paesi</b>	<b>3.449.715</b>	<b>93,4</b>
<b>TOTALE</b>	<b>4.570.317</b>	<b>92,9</b>

Fonte: ISTAT, *La popolazione residente in Italia*, 1° gennaio 2011, cit.

<sup>32</sup> Da notare che le strutture statali non esauriscono la gamma dell'offerta formativa di italiano L2: corsi di lingua sono infatti organizzati anche da enti pubblici e privati di formazione professionale per adulti, dalle organizzazioni di volontariato sociale, da organizzazioni e gruppi politici di iniziativa civica, dalle associazioni culturali, dalle aziende con presenza di lavoratori stranieri.

TABELLA 2.4.

Frequentanti stranieri ripartiti per livello di scolarizzazione e genere, a.s. 2008-2009.

Livello di scolarizzazione:	Uomini		Donne		Totali	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
EE <sup>33</sup>	6.931	15,27	5.308	11,13	12.239	13,15
MM/SBSS	15.634	34,44	14.545	30,48	30.179	32,42
DQ	3.260	7,18	3.788	7,94	7.048	7,57
DM/DSS	7.198	15,86	10.573	22,16	17.771	19,09
L	2.442	5,38	5.936	12,44	8.378	9,00
NT	9.924	21,86	7.562	15,85	17.486	18,78
<b>Totale frequentanti</b>	<b>45.389</b>	<b>100,00</b>	<b>47.712</b>	<b>100,00</b>	<b>93.101</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Rapporto di sintesi del Monitoraggio Nazionale dell'Istruzione degli Adulti*, cit.

Incrociando i dati sull'alfabetismo/analfabetismo nel mondo con quelli relativi alle presenze straniere in Francia e in Italia, si osserva che alcuni tra i maggiori flussi migratori provengono da zone con alti tassi di analfabetismo. Le cifre viste sinora per Francia e Italia sui livelli di scolarizzazione portano ad alcune considerazioni utili per l'avvio della pratica didattica con migranti adulti.

Gli anni di scolarità sono un fattore indicativo, poiché la debole scolarizzazione è uno dei motivi di deboli competenze alfabetiche; la mancanza di scolarizzazione è tra le cause principali dell'analfabetismo totale. Allo stesso tempo, il possesso di un diploma non indica per forza buone abilità di lettura e scrittura, non tiene conto infatti del fenomeno dell'analfabetismo di ritorno. Infine, il dato relativo alla scolarità non chiarisce se i migranti presi in esame dalle statistiche sono stati alfabetizzati nell'alfabeto latino o in un altro sistema di scrittura (cfr. Minuz, 2005).

<sup>33</sup> EE: licenza elementare; MM/SBSS: licenza media o superamento del biennio di scuola superiore; DQ: diploma di qualifica; DM/DSS: diploma di maturità o diploma di istruzione di scuola superiore; L: laurea; NT: nessun titolo.

## 2.2.

### **Prealfabetizzazione e alfabetizzazione in lingua seconda**

L'alfabetizzazione è concepita come un processo attraverso il quale si scopre e ci si appropria del letteratismo. Acquisiti i meccanismi di base per la decodifica grafofonetica di una lingua alfabetica, una persona viene considerata alfabetizzata. Tuttavia, se questi meccanismi non vengono praticati e se il contesto sociale e culturale non favoriscono il contatto con il letteratismo, il processo di alfabetizzazione può essere reversibile.

L'alfabetizzazione non si esaurisce nell'apprendimento della lettura e della scrittura, ma è un processo che continua nel corso della vita. Come scrivono Hamadache e Martin,

«l'alphabétisation n'est pas monolithique et elle doit être considérée sous l'angle de la continuité, en tant que composante d'un processus d'éducation permanente qui débute avant l'alphabétisation proprement dite et se continue après que les mécanismes de base ont été acquis» (Hamadache, Martin, 1988, cit. in Adami, 2009a, pp. 73-74).

Questa concezione prevede tre fasi distinte: la prealfabetizzazione, l'alfabetizzazione e la postalfabetizzazione che, secondo Adami, possono essere riadattate per intraprendere dei percorsi didattici con un pubblico specifico come quello dei migranti adulti, in particolare con quella fascia di migranti che, a causa di una debole o nulla scolarizzazione nel paese d'origine, presentano un analfabetismo primario.

*Prealfabetizzazione.* In fase di prealfabetizzazione, si compie un lavoro che possa sensibilizzare l'apprendente alla forma scritta e alle funzioni che essa riveste nella

società ospite. Dal punto di vista dell'insegnante di L2, ciò comporta uno sforzo di decentramento. Infatti l'immersione sin dall'infanzia nelle pratiche del letteratismo e una lunga scolarizzazione fanno sì che lo scritto diventi un automatismo:

«L'habitus littératién est tellement ancré dans les pratiques et les représentations sociales des alphabètes bien scolarisés que les acteurs de la formation, experts de la littératie, n'envisagent plus l'écrit que comme un code transparent et comme une évidence» (Privat, 2006, cit. in Adami, 2009a, p. 75).

L'alfabetizzazione inizia dall'apprendimento dell'alfabeto, a cui segue quello delle sillabe o delle parole secondo il metodo<sup>34</sup> scelto. Leggere è innanzi tutto decifrare e comprendere le unità di base di un determinato sistema di scrittura. Ma utilizzare questo approccio con degli apprendenti analfabeti, significa affrontare il problema al contrario, poiché le lettere e le sillabe non costituiscono un punto di partenza, ma un risultato e un traguardo a cui giungere (Adami, 2009a). Ciò perché la lettera, nei sistemi alfabetici, è un segno grafico puramente convenzionale, un'astrazione. Con degli apprendenti analfabeti il processo di alfabetizzazione deve iniziare dalla realtà della lingua orale, unica realtà a loro nota e a cui sono sensibili. Gli apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati in lingua madre si aspettano che le parole scritte veicolino un significato; durante i processi di prealfabetizzazione e di alfabetizzazione è dunque necessario

«sviluppare nell'apprendente la consapevolezza della scrittura come dispositivo semiotico, cioè sistema di segni capaci di produrre significato, della sua differenza specifica e dei suoi usi rispetto ad altri sistemi di segni» (Minuz, 2005, cit. p. 66).

---

<sup>34</sup> Del metodo alfabetico e di quello globale si parlerà nel prossimo paragrafo.

*Alfabetizzazione e oralità.* L'idea che coloro che non hanno competenze nella lettura e scrittura siano legati ad «una modalità di pensiero concreta» (Minuz, 2005, cit. p. 56) è abbastanza diffusa nell'ambito dell'educazione degli adulti. Alcune ricerche (Goody, 1979; Goody, 2002; Goody, Watt, 2000) condotte a partire dagli anni Sessanta si sono occupate della relazione tra lo scritto e la forma di pensiero sviluppata. Nei suoi saggi, Goody definisce la scrittura una «tecnologia dell'intelletto» poiché essa ha modificato la capacità degli esseri umani di affrontare il mondo a livello di cognizione. La scrittura possiede un'influenza interna perché, oltre a cambiare il modo in cui si comunica, cambia la natura stessa di ciò che viene comunicato. Essa permette delle operazioni cognitive che sono impossibili con la sola parola, come l'accumulazione, la registrazione e la successiva organizzazione del sapere, che nelle culture orali è limitato alla memoria umana. Ciò significa che se non viene conservato nella memoria, cessa di esistere e non può più essere recuperato.

Il passaggio dalle civiltà orali a quelle alfabetiche, più precisamente quelle con scrittura alfabetica introdotta dai Greci<sup>35</sup>, ha mutato le forme di pensiero. Infatti, se nelle prime il linguaggio è imparato in situazioni vissute direttamente, attraverso il contatto interpersonale, faccia a faccia, nelle seconde la scrittura introduce una relazione astratta tra le parole e i referenti. Inoltre, la scrittura come mezzo di

---

<sup>35</sup> Nel saggio di Goody e Watt *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, si afferma che la civiltà greca è da considerare come il primo vero esempio storico della transizione a una società realmente alfabetica, ciò perché l'alfabeto greco, per primo, utilizza appieno le potenzialità del sistema fonemico. Simbolizzando quindi le unità fonemiche mediante delle lettere, l'alfabeto greco rende possibile una scrittura semplice e una lettura non ambigua di qualsiasi cosa di cui si possa parlare.

comunicazione porta alla creazione di nuove forme di discorso, e a nuovi generi (la lista, la tabella, la lettera commerciale ecc.) che fanno ricorso alla parola scritta.

Il diverso grado di esposizione alla tradizione scritta si riflette sulla stratificazione sociale, creando una divisione tra i diversi livelli di alfabetizzazione e di analfabetismo, non presenti nelle civiltà orali. Ciò porta ad affermare che lo sviluppo del pensiero astratto sia una diretta conseguenza della scrittura, poiché consente l'estraniamento dal discorso enunciato e dal contesto (Goody, Watt, 1963; Goody, 2000).

In ambito linguistico si pone l'accento sul *continuum* (cfr. Minuz, 2005) tra il parlato e lo scritto poiché si intrecciano e si offrono «scambio reciproco» (Graffi, Scalise, 2002, cit. p. 30). Ciò che differenzia in particolar modo l'espressione orale da quella scritta sono le funzioni che i due sistemi realizzano in una determinata società e in un determinato contesto.

Adami (2009a) distingue le funzioni sociali dello scritto e le funzioni di comunicazione. Le prime riguardano gli scambi simbolici all'interno della società e con cui degli apprendenti analfabeti si devono confrontare in fase di prealfabetizzazione. Le funzioni sociali comprendono le transazioni in forma scritta di diversa natura (commerciale, giuridica, amministrativa, professionale, ecc.); la struttura e l'organizzazione spazio-temporale (calendario, agenda, cartelli, manifesti, ecc.). Le funzioni di comunicazione dello scritto concernono la scelta del canale per comunicare: scegliere lo scritto o l'orale richiede un'analisi della situazione comunicativa e la conoscenza delle regole di ogni situazione.



La dicotomia tra oralità e scrittura può essere riformulata dunque in termini di usi e funzioni attribuiti alla lingua scritta e alla lingua parlata nei contesti delle pratiche linguistiche che li definiscono. Come scrive Olson,

«l'alfabetizzazione, come l'oralità, sta a indicare una varietà di fini, non un fine in se stessa. Le funzioni espletate in vari contesti sociali possono far scomparire nella futilità molte delle differenze fra scritto e orale» (Olson, trad. it. in Olson, Torrance, 1995, cit. p. 264).

La visione di una relazione diretta che intercorre tra l'alfabetismo e una più sviluppata capacità intellettuale degli individui verrebbe quindi messa in discussione. Per spiegare come un sistema di scrittura potrebbe alterare i processi cognitivi, Olson (1991) propone l'«ipotesi metalinguistica», secondo la quale l'alfabetizzazione è in sé un'attività metalinguistica: come la parola rappresenta il mondo e ne fa un oggetto di riflessione, anche la scrittura rappresenta la parola e ne fa un oggetto di riflessione. Ma lo sviluppo del metalinguaggio deriverebbe dal processo di scolarizzazione più che dall'alfabetizzazione in sé:

«Nonostante l'alfabetizzazione abbia un ruolo importante nello svolgimento di funzioni quali quelle del governo, della giustizia, della teologia, della filosofia e della letteratura, essa è strettamente radicata in una ricca pratica e cultura orale. Anche se le competenze coinvolte nell'alfabetizzazione sono inevitabilmente specializzazioni di risorse mentali e linguistiche appartenenti a ogni individuo, è compito dell'istruzione costruire su queste basi ed espandere tali risorse sia attraverso l'alfabetizzazione sia attraverso il discorso orale avente come oggetto i testi scritti» (Olson, Torrance, 1991, cit. p. 10).

L'alfabetizzazione non comporterebbe dunque un nuovo modo di pensare, ma il fatto di poter disporre di una registrazione scritta permetterebbe agli utenti del testo

di riprendere, revisionare, rielaborare, reinterpretare, analizzare un testo scritto. Tutti questi effetti specializzati sarebbero «legati non puramente alla pratica di lettura e scrittura<sup>36</sup> ma all'intera impresa educativa, effetti che non compaiono se non negli anni di scuola» (Olson, 1991, cit. p. 267).

*Alfabetizzazione.* Alla prealfabetizzazione segue l'alfabetizzazione, la fase di scoperta e di padronanza del codice scritto. Come già accennato, il lavoro di scoperta intrapreso con apprendenti analfabeti rischia di essere vano se non viene svolto in relazione alla realtà sociale e comunicativa in cui gli apprendenti sono immersi. Per gli analfabeti migranti specialmente, la padronanza dell'espressione scritta pone problemi maggiori poiché oltre ad apprendere a leggere e a scrivere in età adulta, devono farlo in una lingua che non è la loro. Quindi i segni grafici, che sono dei segni convenzionali, trascrivono dei segni fonici con i quali gli apprendenti non hanno familiarità e che talvolta non vengono riconosciuti<sup>37</sup>. Le difficoltà di fronte cui si trovano gli apprendenti analfabeti non nativi sono quindi molteplici. Ne conseguono delle implicazioni didattiche che devono orientare la scelta delle pratiche di alfabetizzazione da mettere in opera, ma, come sottolinea Adami (2009a), è preferibile un certo grado di eclettismo nella costruzione delle pratiche didattiche da adottare, facendo attenzione alle specificità e ai bisogni degli apprendenti.

---

<sup>36</sup> Un elemento a favore di questa tesi potrebbero essere i test di intelligenza somministrati ai bambini dislessici che, sebbene abbiano difficoltà nella lettura e nella scrittura, riportano esiti normali nei test.

<sup>37</sup> A questo proposito è interessante quanto scrive Anne Torunczyk (2011): «Pour ceux qui ont des graves troubles à l'écrit, on retrouve une représentation commune du mot écrit : c'est une image qui n'a rien à voir avec le mot prononcé, le son n'est pas conçu» (cit. p. 59).

### 2.2.1.

#### **Imparare a leggere**

Il linguaggio scritto è costituito da un sistema di segni grafici che rappresentano i suoni del linguaggio orale. In alcune lingue (ad esempio quelle logografiche come il cinese) il suono di una parola è rappresentato da un unico simbolo grafico, mentre nelle lingue con sistemi di scrittura alfabetica i simboli grafici, detti grafemi, corrispondono alle unità più piccole, i fonemi, in cui il suono di una parola può essere scomposto. Nei sistemi alfabetici, quindi, ad ogni suono dovrebbe corrispondere un segno. Di fatto, questo principio ideale non viene sempre rispettato. Per esempio nella scrittura italiana il grafema "c" corrisponde ai fonemi /tʃ/ o /k/ a seconda della posizione nella parola (Graffi, Scalise, 2002). Numerose sono anche le eccezioni nel sistema francese, dove il passaggio dallo scritto all'orale, e viceversa, non è trasparente; e il sistema scritto si configura dunque come un plurisistema (Catach, 1988). Le regole di corrispondenza tra la lingua parlata e la lingua scritta vengono chiamate di conversione grafema-fonema se riferite al processo di lettura e di conversione fonema-grafema se riferite al processo di scrittura.

Gli anni Settanta e Ottanta hanno visto un interesse sempre crescente nel settore di ricerca sui processi di lettura, sia da parte di psicologi sperimentali, che da parte di psicologi dell'educazione, e da psicolinguisti, in particolare nella letteratura in lingua inglese. Due modelli opposti di lettura, in special modo, hanno a lungo influenzato il campo dell'alfabetizzazione iniziale e della didattica della lettura e della scrittura. I due modelli si differenziano per l'importanza accordata

rispettivamente all'attività di traduzione delle singole lettere in fonemi e al contesto.

*Modelli dal basso all'alto.* I modelli dal basso all'alto (*bottom-up*) descrivono il compito di lettura in termini sequenziali: per decodificare il testo e individuarne il significato, si procede dalla focalizzazione dei singoli grafemi alla loro traduzione in suoni, dalla cui fusione si giunge all'identificazione della parola e in seguito al significato della stessa. Questi modelli accordano dunque grande importanza alle abilità di base necessarie alla decodifica della parola scritta.

Questi modelli, però, sembrano non trovare riscontri in fase sperimentale. Nelle ricerche sui disturbi di lettura nei bambini, si è constatato ad esempio che se un bambino sbaglia nel riconoscere una parola, tende a sostituirla con un'altra facente parte della stessa categoria sintattica (nome, verbo ecc.). Inoltre, la conoscenza del contenuto del testo ne facilita la successiva lettura, poiché abbassa la soglia di riconoscimento delle parole connesse semanticamente al testo. Ciò indicherebbe che il lettore può compiere inferenze sulla parola che segue quella immediatamente letta sulla base di indizi sintattici, grafonettici e semantici. I modelli di lettura sequenziali però non prevedono che i livelli superiori del testo influenzino quelli inferiori.

*Modelli dall'alto al basso.* Nei modelli dall'alto al basso (*top-down*), invece, l'apprendimento della lettura segue un'elaborazione in cui i livelli superiori guidano il processo di costruzione del testo verso i livelli inferiori. Le attività di previsione e anticipazione a partire da parole-chiave sarebbero quindi alla base della lettura. Secondo questi modelli, in un lettore abile l'operazione di decodifica del testo è talmente meccanica

da rendere meno frequente il ricorso al contesto per la comprensione del testo.

Tuttavia, entrambi i modelli<sup>38</sup> presentati presentano delle inadeguatezze.

*Modello interattivo.* Il modello che meglio sembra render conto del processo di lettura è il modello ad attivazione interattiva (*Interactive Activation Model*<sup>39</sup>). Esso non considera il flusso dell'informazione in modo unidirezionale, ma prende in considerazione sia i processi dal basso che quelli dall'alto. La lettura è un processo dove le informazioni fornite dal testo e le conoscenze presenti nella mente del lettore interagiscono (cfr. Baldi, Traficante, 2000; Porta, 1996).

Gli studi sulla lettura in lingua madre non hanno ancora portato a una teoria generale e validata della lettura e della scrittura. Maggiori sono le ricerche sull'apprendimento della lettura nell'infanzia, ma non è certo che gli stessi processi cognitivi si verificano anche in età adulta.

Inoltre, non ci sono studi affidabili su come apprendenti adulti imparino a leggere e a scrivere per la prima volta in lingua seconda.

Tuttavia, alcuni risultati sono stati discussi e messi in atto nelle pratiche didattiche di alfabetizzazione iniziale di bambini e adulti.

Attualmente, gli approcci utilizzati per l'insegnamento della lettura - sia a bambini che ad adulti- sono influenzati dai principali modelli di lettura visti sopra: il metodo alfabetico (detto anche analitico-

---

<sup>38</sup> Per una rassegna più dettagliata sui modelli di lettura si veda: Baldi, Traficante, 2000.

<sup>39</sup> La descrizione di questo modello è stata pubblicata da McClelland e Rumelhart nella rivista «Psychological Review» tra il 1981 e il 1982.

sintetico) che s'ispira ai modelli *bottom-up* e il metodo globale che s'ispira ai modelli *top-down*.

*Approccio analitico.* L'approccio analitico si fonda sullo sviluppo della capacità di abbinamento tra il segno grafico e il suono corrispondente, dell'abilità di ricombinazione degli stessi per la formazione di nuove parole. Acquisite le relazioni tra grafemi e fonemi, l'apprendente è in grado di pronunciare nuove parole ricorrendo a procedure di sintesi fonetica. Una volta che si è raggiunta la conoscenza di un numero sufficiente di corrispondenze grafema-fonema, si inizia a focalizzare l'attenzione su unità di ordine superiore, come le sillabe. Quest'ultime presentano il vantaggio di formare presto parole dotate di senso.

L'approccio analitico-sintetico fa della consapevolezza fonologica un prerequisito per la lettura. Con consapevolezza fonologica s'intende l'abilità metalinguistica di elaborare i suoni della lingua parlata, analizzando e manipolando la struttura delle parole. All'inizio del processo di alfabetizzazione, questa abilità si manifesta attraverso la capacità di discriminare le sillabe e i fonemi del linguaggio parlato.

In questo approccio, la consapevolezza fonologica assume particolare rilevanza per l'apprendimento della lingua scritta. Alcune ricerche condotte su adulti non scolarizzati di culture con ortografie alfabetiche e su adulti scolarizzati di culture con ortografie non alfabetiche hanno dimostrato un alto grado di difficoltà da parte degli stessi in prove di consapevolezza fonologica. Ciò confermerebbe che tale abilità evolve con l'esposizione alla lingua scritta in caso di scritture alfabetiche, attraverso le attività di composizione e scomposizione delle parole scritte. Tra la consapevolezza

fonologica e lo sviluppo della lettura vi è dunque influenza reciproca (cfr. Scalisi, Pelagaggi, Fanini, 2003).

In ambito didattico con apprendenti adulti la L2, il metodo analitico-sintetico deve aumentare la capacità di discriminazione fonetica nel momento stesso in cui il sistema fonetico della L2 è *in progress*. Ciò non implica per forza che gli apprendenti giungono al significato solo dopo aver acquisito le relazioni tra grafema e fonema, ma che l'abilità di lettura - e scrittura - deve inserirsi in pratiche significative per gli apprendenti ed essere sviluppata anche attraverso metodi orientati al significato (cfr. Adami, 2009a; Minuz, 2005).

*Approccio globale.* L'approccio globale considera l'intera parola scritta come unità di apprendimento. Esso si basa sulla memorizzazione di forme ortografiche, parole o sintagmi ai quali gli apprendenti possano associare immediatamente un senso. Il metodo insiste perciò sulla necessità di ricorrere a testi significativi, cioè a testi che siano connessi con la realtà quotidiana degli apprendenti.

In un primo tempo, l'utilizzo di questo metodo con adulti poco scolarizzati può anche passare per una fase di lettura logografica: l'apprendente riconosce e memorizza la forma della parola, senza attivare il meccanismo di decodifica. Il rischio che questo approccio comporta è che lo sviluppo delle strategie di corrispondenza grafema/fonema non venga sostenuto, o che venga rallentato.

Per questa ragione, l'insegnamento iniziale ad adulti dovrebbe essere una combinazione del metodo analitico-sintetico e del metodo globale (Adami, 2009a).

## 2.2.2.

### **Imparare a scrivere**

Gli studi sul funzionamento del processo di scrittura - anche in questo caso relativi all'apprendimento da parte di bambini - hanno ricevuto in genere una minore attenzione rispetto a quelli sulla lettura. Una delle ragioni sta nel fatto che si è riscontrato che i disturbi di scrittura compaiono quasi sempre associati a quelli di lettura. In ambito cognitivo e neuropsicologico ciò ha portato a sostenere che i meccanismi implicati nella scrittura siano simili a quelli della lettura.

L'elaborazione di una teoria che rendesse conto del processo evolutivo alla base dei modelli di lettura e scrittura è stata sviluppata da Frith (cit. in Torunczyk, 2011). Secondo questa teoria, vi sono quattro diversi stadi dello sviluppo cognitivo, durante i quali la lettura e la scrittura sono in un continuo rapporto interattivo.

*Stadio logografico.* In questo stadio le parole vengono riconosciute in base alle loro caratteristiche visive. I bambini posseggono un piccolo vocabolario visivo di cui fanno parte solo un numero ristretto di parole (ad esempio il proprio nome).

*Stadio alfabetico.* Il secondo stadio inizia contestualmente alla scolarizzazione, quando il bambino comincia ad operare delle associazioni tra segno scritto e suono, e impara che le forme grafiche possono essere scomposte in singoli simboli linguistici.

*Stadio ortografico.* Nella scomposizione delle parole, il bambino utilizza dei raggruppamenti più grandi. La



lettura procede sillaba per sillaba e vengono apprese le eccezioni alle regole di conversione grafema-fonema.

*Stadio lessicale.* È la fase in cui il processo di decodifica si è automatizzato.

Per comprendere meglio l'apprendimento iniziale della scrittura da parte di adulti, alcune ricerche sull'insegnamento e apprendimento della scrittura (Kelly, Soundranayagam, Grief, 2004, cit. in Minuz, 2005) scoraggiano i modelli legati allo sviluppo cognitivo dei bambini e propongono di spostare l'attenzione alle differenze tra le pratiche degli scriventi abili e di quelli principianti.

Nello scrivente esperto il lavoro di pianificazione del testo è accurato, il pensiero è in continua modificazione per raggiungere l'efficacia comunicativa ottimale. Lo scrivente sa decentrarsi da sé stesso e si pone di fronte alla propria scrittura come davanti ad un problema da risolvere. Ha la capacità di produrre un testo assumendo il punto di vista del destinatario.

Lo scrivente inesperto invece pone l'attenzione sui cambiamenti superficiali e opera un numero minore di revisioni. Il controllo dei processi di ordine inferiore quali la punteggiatura, gli accordi morfologici, la codifica dei suoni della lingua parlata impegna la maggior parte delle capacità mentali dello scrivente inesperto, mentre è automatizzato nello scrivente abile.

Sebbene l'insegnamento della scrittura ad apprendenti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati debba sviluppare delle competenze grafiche e ortografiche, esso deve soprattutto tener conto del contesto sociale in cui l'apprendente opera (cfr. Minuz, 2005; Brasca, Ravizza, 2000).

L'abilità di scrittura

«non è saper scrivere alfabeticamente le parole di una lingua, ma è soprattutto saper produrre testi significativi e adeguati alla situazione comunicativa in cui e per cui vengono prodotti. Comporre testi è un processo linguistico cognitivo di straordinaria complessità che richiede l'utilizzo da parte dello scrivente di notevoli abilità cognitive, linguistiche e sociali» (Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio, 1986, cit. in Brasca, Ravizza, 2000).

In particolare, con degli apprendenti analfabeti o poco scolarizzati

«un message intelligible n'est pas forcément un message qui respecte les normes de l'écrit standard, et notamment de l'orthographe. Avec des adultes faiblement ou non scolarisés, la correction orthographique ne représente pas une priorité. Un message intelligible [...] c'est aussi un message qui s'adapte à son lecteur et à la situation de communication particulière de l'écrit» (Adami, 2009a, cit. p. 92).

### 2.3.

#### **L'apprendimento in età adulta**

Nel quadro dell'educazione degli adulti<sup>40</sup>, l'idea di adulto e di adultità è complessa e problematica. Nell'adulto convergono processi contraddittori quali la maturità e l'immaturità, il successo e il fallimento, il potere e la fragilità. L'adulto elabora una concezione di sé stesso in un determinato momento dell'esistenza in base ai compiti sociali che gli sono stati richiesti o che ha scelto (Demetrio, 1999).

In circostanze e in tempi diversi l'adulto apprende attraverso gli eventi creati dalle necessità biologiche e sociali:

---

<sup>40</sup> In Demetrio, 1999 le denominazioni *Educazione degli adulti* e *educazione degli adulti* vengono utilizzate rispettivamente per indicare il campo della ricerca accademica, della didattica e i processi educativi naturali socialmente riconoscibili e intrinseci alla trasmissione culturale intergenerazionale. In questo lavoro si utilizzerà *educazione degli adulti* per riferirsi a entrambe le accezioni.

«l'adulto e l'adulta apprendono se attratti a ciò da bisogni di carattere: *adattativo* (per evitare scompensi e minorità rispetto alle pressioni esercitate da nuove circostanze o aspirazioni); *trasformativo* (per innovare consuetudini e orientarle); *riproduttivo* (per confermare e consolidare saperi appresi).

L'adulto e l'adulta apprendono se coinvolti in circostanze prevedibili o imprevedibili di segno: amoroso; operativo; ludico; luttuoso. Gli eventi della vita *amorosi* (sessuali, amicali, genitoriali, conviviali, ecc.), *operativi* (lavorativi, intellettuali, pratici, ecc.), *ludici* (distensivi, disimpegnati, festosi, trasgressivi, avventurosi, ecc.), *luttuosi* (morte degli altri, malattie proprie, sofferenze e depressioni, disagi, ecc.) rappresentano gli appuntamenti esistenziali fenomenologicamente biologici, psicologici, sociali ed anche filosofico-religiosi che in età adulta conoscono una loro peculiarità e sono il fondamento di ogni edificazione di ordine morale, politico, artistico, valoriale» (Demetrio, 1999, cit. p. 29).

Le tappe del vissuto umano costituiscono per l'adulto momenti di conoscenza del mondo e di sé stesso attraverso cui imparare. L'apprendimento è un processo che non si esaurisce con la scolarizzazione, ma prosegue lungo il corso della vita. L'esperienza migratoria è indubbiamente uno degli «appuntamenti esistenziali» di cui Demetrio parla.

Nelle pratiche educative, l'adulto sente il bisogno di riconoscersi in quanto attore rispetto al saper fare, e di mantenersi autonomo nelle proprie scelte. L'apprendente adulto dunque, diversamente dal bambino, dall'adolescente o dallo studente universitario, si caratterizza per la sua «personalità e motivazione» (Knowles, Rogers, 1969, cit. in Balboni, 1994). L'adulto che apprende ha un alto grado di autonomia e motivazione, e deve poter misurare e controllare continuamente gli obiettivi che ha raggiunto e che ancora lo attendono; l'esperienza acquisita in precedenti percorsi lo porta più difficilmente a mettere in discussione l'assetto delle conoscenze pregresse e a vestire il ruolo di

discente, quindi l'insegnamento ha successo solo se è l'apprendente stesso a decidere di modificarlo.

Un approccio andragogico<sup>41</sup> nell'insegnamento ad apprendenti adulti tiene conto di questi elementi.

Per vedere come la questione andragogica si pone in riferimento alla glottodidattica per adulti, prendiamo in esame in un primo tempo l'apprendimento della L2.

Una delle teorie sull'apprendimento/acquisizione della lingua seconda più conosciute è quella formulata da Krashen negli anni Settanta e riproposta con successive elaborazioni negli anni Ottanta.

Il modello di Krashen consta di cinque ipotesi.

L'ipotesi fondamentale è che l'apprendimento e l'acquisizione indichino due modi diversi di imparare una seconda lingua. L'acquisizione è un processo inconscio e si verifica quando si impara la lingua in modo spontaneo, l'apprendimento, invece, è un processo razionale e si verifica ad esempio quando si impara una lingua a scuola, prestando quindi attenzione alla forma linguistica in sé<sup>42</sup>.

Con la seconda ipotesi, si postula l'esistenza di un monitor, cioè «quella parte del sistema interno dell'apprendente che pare sia responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole» (Dulay, Burt, Krashen, 1982, cit. in Pallotti, 1998, p. 192).

La terza ipotesi riguarda l'ordine naturale di acquisizione degli elementi linguistici, i quali seguirebbero una determinata sequenza temporale. Ciò significa che se si considera un punto a caso della sequenza, tutti gli elementi prima di quel punto devono

---

<sup>41</sup> Il termine *andragogia*, in analogia con *pedagogia*, è stato coniato da Knowles.

<sup>42</sup> In questo lavoro, i due termini sono usati come sinonimi, salvo in questo paragrafo dove si ritiene necessario distinguerli.

essere necessariamente acquisiti per procedere nell'acquisizione dei successivi.

La quarta ipotesi è detta dell'*input*<sup>43</sup> comprensibile: perché l'acquisizione della L2 progredisca è necessario che l'*input* a cui l'apprendente è esposto sia collocato al livello immediatamente successivo all'*input* fino a quel momento acquisito.

L'ultima ipotesi di Krashen afferma che affinché l'*input* comprensibile sia acquisito, non deve intervenire il filtro affettivo. Costituiscono un filtro affettivo gli stati di ansia e di insicurezza e, in generale, tutte le attività che minano l'autostima dell'apprendente.

*Filtro affettivo.* Nell'apprendente adulto, in particolare, il filtro affettivo gioca un ruolo importante. All'apprendente adulto all'interno della classe di lingue viene richiesto di (ri)mettersi in gioco, di sperimentarsi in attività ludiche, di sfidarsi rispetto alle proprie abilità e capacità. Ciò disattende le aspettative degli apprendenti - in particolar modo quelli a scolarità debole (cfr. Minuz, 2005) -, i quali, anche in seguito alle esperienze scolastiche pregresse, hanno maturato una concezione dell'apprendimento nella classe (di lingua) come trasmissione del sapere dall'insegnante all'apprendente (cfr. Martinez, 2011). La classe di lingua seconda intesa come luogo dove la lingua viene appresa attraverso un approccio comunicativo porta a ridefinire il rapporto insegnante-apprendente, e quindi anche la trasmissione verticale del sapere. L'insegnante viene a delinearci come facilitatore, con il compito di selezionare l'*input* linguistico da presentare alla classe e di creare situazioni in cui la lingua venga più

---

<sup>43</sup> Con *input* s'intende «il materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente: tutto ciò che viene detto rivolgendosi a lui, tutto ciò che viene pronunciato in sua presenza, tutto ciò che incontra scritto nella L2» (Pallotti, 1998, cit. p. 151).

facilmente appresa. Gli apprendenti potrebbero anche non accettare questi metodi d'insegnamento e ritenerli inappropriati, per questa ragione è necessario rendere gli apprendenti consapevoli di quello che stanno facendo e perché, giustificare le scelte metodologiche, evitando che l'immagine e la stima di sé venga compromessa. Nell'educazione degli adulti, la «trasparenza del processo didattico» (Minuz, 2005, cit. p. 113) è consigliabile perché permette all'apprendente di valutare consapevolmente ciò che sta facendo, in base agli obiettivi stabiliti insieme all'insegnante.

*Età.* Negli anni Settanta, alcuni studi sull'acquisizione della L1 e della L2 hanno rilevato alcune analogie tra i due processi, ad esempio che l'interlingua iniziale dell'apprendente di L2 assomiglia alle prime produzioni linguistiche di un bambino. Ma sono state rilevate anche delle differenze tra i due processi di acquisizione, connesse all'età. Si è osservato che negli apprendenti di L2 più giovani (6-14 anni) l'apprendimento è rallentato nelle fasi iniziali, ma raggiunge livelli identici ai nativi nel lungo periodo, al contrario gli adolescenti e gli adulti procedono più velocemente nelle prime fasi dell'apprendimento. Per render conto di questi comportamenti linguistici, è stata suggerita l'esistenza di diversi periodi critici (Seliger, 1978, in Pallotti, 1998). Ad esempio la fonologia risulta l'area più sensibile all'età, quindi già dai 6 anni diminuisce la possibilità di imparare la L2 riproducendo la stessa pronuncia dei nativi; mentre la morfologia e la sintassi sembrano essere acquisibili in modo comparabile ai nativi per un periodo più lungo, fino ai 15 anni circa; il lessico pare invece poter essere appreso a qualsiasi età. Il declino nelle capacità grammaticali, sintattiche o fonologiche è graduale e, sebbene le potenzialità di

successo nell'acquisizione della L2 calino con l'aumentare dell'età, gli individui non si comportano tutti allo stesso modo.

L'età è dunque un fattore da tener presente nell'insegnamento della L2 ad adulti, sia in relazione alle modalità dell'insegnamento sia al ritmo d'apprendimento.

*Motivazione.* La maggiore maturità cognitiva che contraddistingue gli apprendenti adulti dai bambini, le conoscenze e le esperienze che essi hanno accumulato nel corso della vita costituiscono un "bagaglio" sociale ed esperienziale a cui attingere. Questa dimensione è rilevante ai fini della motivazione con cui l'apprendente si avvicina alla L2.

L'apprendimento di una lingua è fortemente connesso alla motivazione, cioè all'impegno che un apprendente impiega nell'attività di apprendere la lingua, spinto dalla volontà di conseguire un determinato obiettivo e dalla soddisfazione ottenuta in tale attività. I motivi che spingono gli individui a imparare una seconda lingua sono stati classificati in strumentali, integrativi e intrinseci (cfr. Balboni, 1994; Pallotti, 1998). La motivazione strumentale - apprendere la seconda lingua per poter trovare un lavoro o per migliorare la propria situazione professionale e la posizione sociale - insieme a quella integrativa - apprendere la lingua per integrarsi nella comunità in cui si vive - sono tipiche delle situazioni di apprendimento nelle quali si trovano gli apprendenti migranti.

*Analisi dei bisogni.* Con apprendenti adulti la motivazione allo studio è sorretta dalla pratica dell'analisi dei bisogni; infatti il fatto di costruire un percorso di apprendimento della L2 fondato sui bisogni

specifici in lingua dei migranti rafforza la loro motivazione.

Una definizione dei bisogni può partire dall'esame degli ambiti in cui l'apprendente intende utilizzare la L2. Il QCER (2001) propone quattro macro domini di utilizzo di una lingua: il dominio personale, il dominio pubblico, il dominio professionale e il dominio educativo. I bisogni in lingua possono essere specifici a un apprendente o a un gruppo di apprendenti, sono legati ai contesti e possono cambiare nel corso del tempo.

È possibile stabilire una distinzione tra bisogni oggettivi e bisogni soggettivi: i primi possono essere rilevati dall'insegnante o formatore, e riguardano le competenze linguistiche che questi ultimi ritengono che l'apprendente dovrà acquisire; i secondi sono quelli dichiarati dall'apprendente. Alcune ricerche empiriche dimostrano che spesso non vi è corrispondenza tra i bisogni oggettivi e quelli soggettivi, in particolare gli apprendenti di L2 dichiarano la necessità di studiare la grammatica della lingua. Questo approccio allo studio della L2 è influenzato dalle precedenti esperienze, soprattutto scolastiche, riguardanti l'apprendimento di una lingua straniera (cfr. Avermaet, Gysen, 2008).

Alcuni studi<sup>44</sup> condotti sull'analisi dei bisogni dei migranti adulti hanno permesso di rilevare cinque ambiti di utilizzo della L2: il lavoro, l'educazione e la formazione, i contatti sociali informali, i contatti sociali formali, l'educazione dei figli e la comunicazione con l'istituto scolastico. *Grossomodo* i cinque ambiti identificati coincidono con quelli del QCER, salvo che per quello dell'educazione dei figli.

---

<sup>44</sup> Si tratta di studi su migranti adulti presenti sul territorio delle Fiandre (Belgio) e apprendenti il nederlandese come L2, cfr. Avermaet, Gysen, 2008.



Gli ambiti si limitano a menzionare dei contesti nei quali la L2 è utilizzata, ma non precisano cosa un apprendente deve saper fare per comunicare in maniera efficace. È indispensabile quindi definire un insieme di compiti linguistici per ogni dominio d'uso della L2. Un corso di lingua che non aiuti gli apprendenti a risolvere i loro bisogni comunicativi nei diversi contesti è da considerarsi inefficace. Ciò richiede un compito che prevede diverse tappe, affidato alla collaborazione tra ricercatori, insegnanti, formatori e, naturalmente, migranti al fine di elaborare dei *curricula* coerenti sia con i reali bisogni dei migranti sia con quelli della comunità ospite (cfr. Little, 2008).

## **I quadri di riferimento per la conoscenza della lingua per apprendenti analfabeti o scarsamente scolarizzati**

Nella compagine europea l'importanza dell'educazione e della formazione degli adulti nel corso della vita è stata sottolineata a più riprese.

Nel 2001 la Commissione europea ha pubblicato una *Communication* intitolata *Réaliser un espace commun européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, nella quale si indicavano l'educazione e la formazione degli adulti come delle componenti essenziali per la competitività e la capacità di inserimento nei contesti professionali, ma anche per l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale dell'adulto.

Nel 2003 la Commissione europea ha promosso il piano di azione *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, dove l'estensione a tutti i cittadini dei vantaggi dell'apprendimento linguistico e il miglioramento dell'insegnamento delle lingue, con particolare attenzione alle fasce più deboli, venivano individuati come obiettivi prioritari del piano.

In tale prospettiva, nel 2006, la Commissione europea ha inviato agli Stati membri una successiva *Communication*, dal titolo *Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre*. Nel documento si delineano cinque sfide da affrontare mettendo in atto le opportune azioni:

a) aumentare la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione e rimuoverne gli

ostacoli, in particolare per coloro che hanno bassi livelli di formazione iniziale;

b) investire nel miglioramento dei metodi e dei materiali didattici rivolti ad apprendenti adulti;

c) introdurre sistemi di validazione e di riconoscimento dei risultati dell'apprendimento, anche prendendo come quadro di riferimento le certificazioni già esistenti a livello europeo;

d) investire nei migranti e nelle persone anziane attraverso un'offerta di formazione adatta ai bisogni degli apprendenti. In particolare, l'immigrazione può controbilanciare in parte la popolazione europea che invecchia;

e) elaborare indicatori e *benchmark* al fine di attuare delle politiche trasparenti in materia di apprendimento degli adulti, che al momento non dispone di parametri sufficientemente attendibili e adeguati.

L'accento è posto dunque sulla necessità di riconoscere e validare i percorsi di apprendimento, sia formali che informali, per permettere agli apprendenti di poter accedere a un determinato livello di un programma di istruzione e di formazione, di acquisire cioè competenze che siano capitalizzabili. La riconoscenza di risultati progressi risulta essenziale per motivare gli adulti al *long life learning* (cfr. Rocca, 2008).

Ciò deve essere anche applicato allo «spazio didattico intermedio<sup>45</sup>» (Minuz, 2005, cit. p. 9) qui indagato: la formazione in L2 di migranti adulti analfabeti o debolmente alfabetizzati.

---

<sup>45</sup> «Intermedio» perché fa riferimento contemporaneamente all'educazione degli adulti e alla glottodidattica.

Uno dei primi documenti specifici sull'alfabetizzazione iniziale in lingua seconda è stato il *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*<sup>46</sup>.

Il documento si prefigge l'obiettivo di fare ordine tra le conoscenze didattiche nell'insegnamento dell'inglese lingua seconda (ESL) ad adulti stranieri analfabeti, poco scolarizzati in L1 o alfabetizzati in sistemi alfabetici diversi da quello latino, fornendo ai docenti uno strumento che li possa aiutare a progettare le adeguate attività di insegnamento e apprendimento. Lo sviluppo delle abilità degli apprendenti concerne esclusivamente la lettura e la scrittura. Il livello di competenza nelle abilità orali in ingresso è importante ai fini della valutazione della competenza linguistica. Dopo che l'apprendente ha acquisito la lingua scritta può accedere ai corsi di inglese L2, in base al livello di competenza orale, o ai corsi di educazione di base per gli adulti. L'impianto metodologico proposto nel *Canadian Language Benchmarks (CLB)* è orientato nella direzione delle teorie interattive sull'apprendimento della lettura e della scrittura.

Il CLB descrive quattro fasi relative all'apprendimento della lettura, della scrittura e delle abilità numeriche: la fase iniziale è la *Literacy Foundation Phase*, corrispondente alla fase di prealfabetizzazione, a cui seguono quelle denominate *Literacy Phase I*, *Literacy Phase II* e *Literacy Phase III*, a loro volta suddivise in ulteriori fasi.

La descrizione di ogni macrofase avviene attraverso la valutazione del livello raggiunto. Vengono prese in esame le competenze linguistiche (*Language Competencies*), le

---

<sup>46</sup> Centre for Canadian Language Benchmarks, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, Ottawa, 2001. Disponibile all'indirizzo: <http://www.language.ca>.

competenze alfabetiche (*Literacy Competencies*), le condizioni (*Conditions*) che devono verificarsi perché l'apprendente possa compiere i compiti comunicativi e i modelli di compiti (*Sample Tasks*) nei quali l'apprendente può contestualizzare le competenze alfabetiche.

Nel documento si sottolinea l'importanza di utilizzare *ESL Literacy Benchmarks* come strumento integrativo di *ESL Adult Benchmarks*<sup>47</sup> (documento per la valutazione dei livelli di competenza in inglese lingua seconda per apprendenti adulti alfabetizzati in lingua madre) per quanto riguarda i livelli di competenza iniziale nelle abilità di lettura e scrittura.

L'elaborazione del *CLB* riflette il riconoscimento di uno spazio specifico da attribuire all'alfabetizzazione in lingua seconda di adulti stranieri; essa infatti «pone problematiche che non sono riconducibili immediatamente né all'alfabetizzazione in lingua prima né all'insegnamento della lingua seconda ad apprendenti alfabetizzati» (Minuz, 2005, cit. p. 120).

Anche in ambito europeo si è discussa la possibilità di completare i livelli iniziali di competenza delle abilità di lettura e scrittura del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)* con descrittori per l'alfabetizzazione.

Nel campo dell'insegnamento linguistico, il già citato *QCER*<sup>48</sup> rappresenta uno strumento di riferimento condiviso per l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue e delle certificazioni corrispondenti. Il *QCER* contiene una descrizione dei livelli e sottolivelli - da A1 a C2 - di competenza linguistica raggiungibili nello studio di una

---

<sup>47</sup> Centre for Canadian Language Benchmarks, *Canadian Language Benchmarks 2000. English as Second Language for Adults*, Ottawa, 2000. Disponibile all'indirizzo: <http://www.language.ca>.

<sup>48</sup> La versione italiana è contenuta in: Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze-Oxford, 2002.

lingua straniera. Nel quadro vengono proposti, per ogni livello e sottolivello, precisi descrittori linguistici, i quali indicano degli standard di riferimento e, come tali, non fanno riferimento a contesti di apprendimento e di insegnamento specifici. Data la necessità di contestualizzare e specificare i contenuti linguistici dei sei livelli in base ai bisogni degli apprendenti nelle diverse realtà didattiche, la *Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa* ha promosso un progetto per identificare i contenuti linguistici del QCER per le lingue dei paesi membri. I diversi progetti, concepiti come strumenti a completamento del QCER, sono stati definiti *Descrizioni dei Livelli di Riferimento per le Lingue Nazionali e Regionali (DLR)*.

Nelle linee guida<sup>49</sup> per la realizzazione dei diversi referenziali, vengono fornite alcune indicazioni generali a cui devono prestare attenzione le autorità educative (università, ministero, ecc.) responsabili dei progetti: la realizzazione delle descrizioni dei livelli di riferimento non deve articolarsi obbligatoriamente dal livello A1 al livello C2, ma i diversi livelli possono, cioè, essere specificati in tempi e ordini diversi. Si richiede inoltre di precisare se la descrizione dei livelli è destinata a degli utenti specifici (per esempio degli insegnanti) e tenendo conto di apprendenti particolari (per esempio bambini, adulti in situazione professionale, migranti, ecc.).

Questo strumento si delinea dunque come essenziale per la programmazione didattica e per la valutazione delle competenze linguistiche:

---

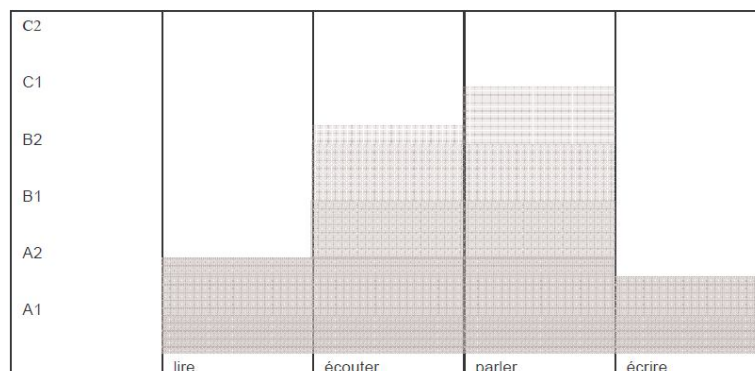
<sup>49</sup> Division des Politiques linguistiques, *Description des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR). Guide de réalisation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005. Disponibile all'indirizzo: <http://www.coe.int/lang>.

«la réalisation de ces descriptions des niveaux de référence du CECR langue par langue et niveau par niveau n'est pas une fin en soi. Celles-ci visent à créer de la transparence dans les objectifs d'enseignement et les certifications, car c'est une garantie d'équité et une condition de la comparabilité des enseignements de langues en Europe. Ces description visent essentiellement à permettre de construire, après le CECR et comme celui-ci, des programmes d'enseignements diversifiés qui autorisent la mise en place d'une éducation plurilingue des Européens, condition et forme de l'exercice de la citoyenneté démocratique» (*Description des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR). Guide de réalisation*, cit. p. 7).

Al momento dell'elaborazione dei referenziali e delle prove d'esame per le relative certificazioni, occorre tener presente che le competenze che descrivono il livello di conoscenza di una lingua da parte di un apprendente non si ripartiscono in maniera omogenea tra le quattro macroabilità linguistiche - leggere, ascoltare, parlare, scrivere -, al contrario le competenze di produzione e comprensione orale sono solitamente superiori a quelle di produzione e comprensione scritta. Il profilo dell'apprendente di L2 si presenta, dunque, come nella FIG. 3.1. in relazione alle quattro abilità:

FIGURA 3.1.

Profil «en dents de scie» des capacités linguistiques d'un apprenant.



Fonte: ALTE, 2008, cit. p. 56.

Contrariamente ai candidati che affrontano i test linguistici per motivi di studio o di lavoro, i quali presentano generalmente competenze linguistiche omogenee, i candidati che devono superare i test linguistici per l'integrazione o per accedere alla cittadinanza potrebbero non possedere una buona padronanza del codice scritto. Per questa ragione, Balch et al. (2008) suggeriscono la possibilità di concepire test linguistici - e perché no certificazioni linguistiche - che valutino le abilità linguistiche attraverso un approccio modulare, cioè la possibilità di testare le singole abilità separatamente.

### 3.1.

#### **Il panorama francese**

In accordo con quanto stabilito a livello europeo, un'equipe francese ha portato a termine le descrizioni dei livelli B2, A1, A1.1<sup>50</sup>. È in corso, invece, la descrizione dei livelli A2 e B1, in collaborazione con il *Centre international d'études pédagogiques (CIEP)* e l'*Organisation internationale de la francophonie (OIF)*. Ai fini del nostro lavoro appaiono rilevanti la descrizione del livello A1.1 e del corrispondente *DILF*. *Livello A1.1*. Il livello A1.1 per la lingua francese è stato concepito con l'intento di creare un livello intermedio tra il livello zero e il livello A1, e che fosse accessibile a tutti, in particolare a un'utenza poco o non scolarizzata. Il referenziale, che descrive i «premiers acquis» in francese, si colloca, e integra, dunque, il QCER, pensato in origine per apprendenti scolarizzati. Lungi dal rappresentare un livello di

---

<sup>50</sup> Per il livello B2: *Le Niveau B2*, Didier, Paris, 2004. Per il livello A1: *Le niveau A1*, Didier, Paris, 2006. Per il livello A1.1: *Niveau A1.1 pour le français - Référentiel et Certification (DILF) pour le premiers acquis en français*, Didier, Paris, 2005.



competenza sufficiente, il livello A1.1 è da considerarsi come un livello iniziale da cui partire per intraprendere un percorso di formazione linguistica.

Il referenziale abbraccia diverse grandi categorie di apprendenti: coloro che, seppur scolarizzati, hanno lingue materne molto distanti dal francese; coloro che hanno sviluppato delle competenze orali in lingua francese superiori a quelle scritte, e necessitano quindi di una formazione che percorra il livello A1.1 solo per lo scritto; coloro che, non essendo scolarizzati in nessuna lingua, devono acquisire la padronanza di un sistema grafico parallelamente all'apprendimento della lingua francese.

Nel *Niveau A1.1 pour le français*, viene più volte ribadita l'elasticità e la fluidità con le quali è necessario muoversi all'interno del referenziale, poiché è da intendersi come strumento di base per elaborare programmi diversi a seconda dell'utenza.

Così come per i sei livelli del *QCER*, anche per l'A1.1 sono stati proposti dei descrittori globali delle competenze:

A1.1	UTILISATEUR DEBOUTANT	Peut comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale ; il peut en utiliser certaines ; peut s'identifier et répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation... et, éventuellement, poser lui-même des questions de ce type à quelqu'un de non totalement inconnu ou dans une interaction administrative ou de service prévisible ; peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement, au moyens d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises, si l'interlocuteur parle lentement et distinctivement et se montre coopératif et bienveillant ( <i>Niveau A1. 1 pour le français</i> , cit., pp. 32-33).
------	--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Il livello A1.1 presenta molte affinità con l'A1 del *QCER*:

A1	UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ; peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions ; peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ( <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> , cit. p. 25).
----	----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Occorre, però, notare alcune differenze fra i descrittori dei due livelli: al livello A1.1 l'accento è posto su *comprendre* e non su *utiliser*; sono da intendersi frasi anche quelle composte da *un ou deux mots*.

Come già detto sopra, le competenze orali e scritte nella L2 potrebbero presentare delle disomogeneità: è il caso di quei migranti che, a causa di una debole o nulla scolarizzazione nel paese d'origine, devono sviluppare delle competenze in lettura e scrittura. Si potrebbe trattare sia di migranti neo arrivati - in tal caso lo sviluppo delle competenze orali e di quelle scritte procede parallelamente -, sia di migranti residenti nel paese d'accoglienza da qualche tempo.

Presentiamo, quindi, velocemente le competenze orali possedute da un ipotetico apprendente che ha raggiunto il livello A1.1, per poi soffermarci sulle competenze scritte.

Comprensione orale e ascolto:

L'utilisateur/apprenant

Peut comprendre à l'oral des annonces publiques (horaires départ/arrivée...), des instructions/directives prévisibles, des messages enregistrés standards, des informations répétitives (météo, consignes pédagogiques...)..., en particulier si les conditions d'écoute sont bonnes (absence de bruits, de musique...), si les messages sont prononcés lentement et/ou distinctement, sont illustrés (cartes, schémas, images...) ou doublés par de l'écrit et s'ils sont répétés (*Niveau A1.1 pour le français*, cit. p. 58).

Produzione e interazione orale:

L'utilisateur/apprenant

Peut interagir dans le cadre de quelques échanges suivis ; la réussite de la communication dépend de répétitions (avec un débit «pédagogique» plus lent), de la reformulation à charge de locuteurs «natifs» compréhensifs et habitués à la communication avec un locuteur non natif.

Dans ce type d'interaction, l'apprenant/utilisateur est capable :

- d'utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé ;
- de répondre à des questions simples et d'en poser certaines ;
- de comprendre, accepter/refuser et exécuter des instructions standards et attendues ;
- de demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, ou vice-versa, de manière conventionnelle ;
- de demander des objets/des services simples à autrui et lui en donner/rendre, en se débrouillant, en particulier, avec les nombres, l'argent et l'heure... ;

si ces échanges, formulés de manière accessible, concernent des réalités familières, des besoins immédiats, des objets

concrets, des informations connues comme : le nom, l'âge, l'origine, la langue «maternelle», le lieu d'habitation, la famille, les personnes fréquentées, la profession et les compétences professionnelles, le lieu de travail, la date d'arrivée en France ou la durée du séjour, des marchandises visibles...(Niveau A1.1 pour le français, cit. p. 59).

### Comprensione scritta:

L'utilisateur/apprenant

(Lire pour s'orienter ou s'informer) : Peut reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites doublées d'icônes, prix, horaires...).

Peut, dans un texte court, repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes.

Peut identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation...) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire et anticiper partiellement sur leur contenu possible (Niveau de français A1.1, cit. p. 58).

### Produzione e interazione scritta:

L'utilisateur/apprenant

Peut recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates...

Peut reconnaître différentes formes de graphie : caractères imprimés, scripts, majuscules, graphies manuscrites lisibles, peu lisibles...

Peut reconnaître partiellement les correspondances graphie-phonie et en utiliser certaines.

Peut transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défaillante. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture.

Peut identifier le sens de mots isolés ou de phrases syntaxiquement simples (et se référant à son domaine d'expérience) dans des contextes sociaux spécifiques et restreints.

Peut donner par écrit des informations relatives à son identité, état civil...telles que : nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance, situation de famille...(dans des questionnaire, ou des formulaires, de type administratif en particulier).

**Messages et, éventuellement, correspondance** : Peut écrire un message informatif simple (de quelques mots) relatif aux activités de la vie quotidienne ou à tout autre aspect de son domaine d'expérience, comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance), interprétable par un destinataire francophone bienveillant (Niveau A1.1 pour le français, cit. pp.161-162).

Nel *Niveau A1.1* il percorso proposto per l'acquisizione della competenza scritta è modulato in tre fasi («*paliers*») distinte e consecutive, definite rispettivamente *Palier de découverte*, *Palier d'exploration*, *Palier d'appropriation*.

Per ogni tappa sono stati elaborati dei descrittori delle competenze, le quali vengono definite sulla base di tre parametri: ciò che l'apprendente sa fare (*est capable de...*); la quantificazione degli elementi suscettibili di

essere letti e scritti; le circostanze necessarie a realizzare i *savoir-faire*. La realizzazione dei compiti linguistici che l'apprendente è in grado di svolgere al raggiungimento di ogni tappa avviene attraverso la messa in atto delle *compétences stratégiques*.

*Palier de découverte*. A questo livello iniziale, l'apprendente si immerge nell'universo del mondo scritto. Sebbene questa immersione sia già iniziata, perché l'apprendente è quotidianamente confrontato allo scritto (nomi delle vie, delle fermate dell'autobus, dei treni, ecc...), nella fase di scoperta l'apprendente è accompagnato a riflettere sulla forma scritta come veicolo di significato.

Al termine di questa prima tappa, l'apprendente sa:

RÉCEPTION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître son nom, son prénom, ou les composants de son patronyme, ainsi que celui de ses proches (con joint/e, enfant...), son adresse sur un document.</li> <li>• Repérer et donner du sens à des indices logographiques, typographiques et/ou topographiques pour identifier certains éléments de contenus.</li> <li>• Reconnaître des mot-signaux pour se repérer dans son environnement quotidien.</li> <li>• Reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliciter, de façon simple, la nature, la fonction : qu'est-ce que c'est ? à quoi cela sert-il ? quelles informations sont contenues dans ces documents ?...</li> <li>• Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de la vie quotidienne.</li> </ul>
PRODUCTION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renseigner la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité.</li> <li>• Créer une signature personnalisée et l'utiliser conformément aux usages sociaux (<i>Niveau A1.1 pour le français</i>, cit. pp. 171-172).</li> </ul>

Il raggiungimento di questo primo gradino è strettamente connesso ad una serie di operazioni cognitive, le «*compétences stratégiques*», che divengono via via automatizzate: scoprire e far proprio il principio alfabetico per cui i suoni del parlato corrispondono a dei segni scritti; memorizzare alcune sequenze di caratteri per essere in grado di riconoscerle successivamente; riconoscere i caratteri tipografici

standard per poter ricopiare delle parole partendo da un modello; conoscere e saper applicare le convenzioni di utilizzo dello spazio di scrittura rispetto al supporto utilizzato.

*Palier d'exploration.* Acquisite la corrispondenza fonema/grafema e la fusione sillabica, l'apprendente inizia a memorizzare le parole più frequenti (giorni della settimana, mesi dell'anno, ecc...).

Alla fine di questa seconda fase, l'apprendente sa:

RÉCEPTION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus.</li> <li>• Reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit.</li> <li>• Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurants dans un courrier à caractère commercial ou administratif.</li> </ul>
PRODUCTION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renseigner, en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse) et celle des membres de sa famille, sa situation personnelle (situation de famille, nombre d'enfants) et celle des membres de sa famille.</li> <li>• Écrire, en autonomie, son adresse et recopier (ou produire, en autonomie, si elle a été mémorisée) celle du destinataire, sur un envoi.</li> <li>• Noter, à partir d'éléments prélevés dans un écrit, des adresses, des noms, des références, des codes d'accès, des numéros de téléphone, multiples et diversifiés, en vue de les remémorer et/ou de les communiquer à un tiers (<i>Niveau A1.1 pour le français</i>, cit. pp. 173-175).</li> </ul>

Le «*compétences stratégiques*» sviluppate durante questa seconda tappa sono tutte le operazioni che permettono all'apprendente di: apprendere l'organizzazione e la distribuzione dello scritto nelle tipologie testuali più comuni della vita quotidiana; cominciare a identificare e memorizzare alcune regolarità ortografiche; memorizzare delle parole per costituire un repertorio ristretto a cui poter accedere durante la lettura; individuare delle analogie grafofonologiche per leggere e scrivere delle parole che non fanno ancora parte del repertorio di parole conosciute.

*Palier d'appropriation.* Le competenze acquisite con il raggiungimento di questo ultimo scalino sono quelle

descritte dal livello A1.1 del referenziale (vd. Sopra). Le operazioni cognitive che conducono l'apprendente a realizzare i compiti previsti dal livello A1.1 sono le seguenti: appropriarsi del funzionamento delle regole di codifica e decodifica e delle principali regolarità ortografiche della lingua scritta; essere in grado di fare delle deduzioni per rimediare a delle incomprensioni linguistiche; continuare la costruzione del repertorio di forme ortografiche memorizzate e utilizzarlo durante la lettura e la scrittura; attribuire un significato ad alcune variazioni morfosintattiche molto frequenti (ad esempio le flessioni verbali, la marca del plurale dei nomi e degli aggettivi, ecc.) e applicarle alle produzioni scritte.

*DILF*. Come già introdotto nel primo capitolo di questo lavoro, il *DILF* (*Diplôme Initial de Langue Française*) è la certificazione del livello A1.1 messa a punto dal *Ministère de l'Éducation nationale*. Il *DILF* è stato concepito per certificare e riconoscere il primo grado di conoscenza della lingua francese dei migranti neoarrivati in Francia, scolarizzati o poco scolarizzati.

Nel quadro dei sei diplomi<sup>51</sup> già esistenti per la certificazione della conoscenza del francese lingua straniera, l'esame per il conseguimento del *DILF* si colloca davanti al primo diploma del *DELFL*.

Nell'elaborare le prove del *DILF*, è stata operata una dissociazione delle competenze orali e scritte. Questo perché si è tenuto conto delle specificità di apprendimento di un potenziale pubblico migrante con debole o nulla alfabetizzazione nella lingua madre, il

---

<sup>51</sup> I diplomi sono il *DELFL* (*Diplôme d'études en langue française*) e il *DALFL* (*Diplôme approfondi de langue française*). Ne esistono sei versioni, corrispondenti ai sei livelli previsti dal *QCER*: *DELFL* A1, *DELFL* A2, *DELFL* B1, *DELFL* B2, *DALFL* C1 e *DALFL* C2. Questi diplomi sono stati creati nel 1985 dal *Ministère de l'Éducation nationale*, e sono stati modificati nel 2004.

quale potrebbe progredire in modo non lineare nell'acquisizione/apprendimento della L2.

A differenza degli esami *DELFL* e *DALFL*, il *DILFL* si compone di un *LIVRET 1*, per le prove delle competenze orali, e di un *LIVRET 2*, per le prove delle competenze scritte. Ciò consente di valutare le competenze parziali e certificarle separatamente, a differenza, invece, di quanto avviene per gli altri diplomi, il cui conseguimento è vincolato allo svolgimento e superamento di tutte le prove, come riportato nella FIG. 3.2.:

FIGURA 3.2.

**Dissociation des compétences orales et écrites.**

	<b>DILF (A1.1)</b>		<b>DELFL (A1)</b>
LIVRET 1	<b>Oral</b> - Réception - Production	⇒	<b>Oral</b> - Réception - Production
LIVRET 2	<b>Écrit</b> - Réception - Production		<b>Écrit</b> - Réception - Production

Fonte : Niveau A1.1 pour le français, cit. p. 190.

Il *Livret 1* si presta ad essere utilizzato anche con migranti che non sanno leggere e scrivere il francese. Infatti, nelle prove per valutare le competenze orali, non si ricorre mai alla forma scritta: le consegne sono registrate e le frasi abituali sono sostituite con disegni o fotografie.

Riportiamo in ultimo la descrizione di ogni prova del *DILFL*, con i rispettivi tempi di svolgimento e le valutazioni (cfr. FIG. 3.3.):

FIGURA 3.3.

Maquette de l'examen de niveau A1.1.

Nature des épreuves orales LIVRET 1		durée	Note sur	Coef.
<b>1. Réception orale (épreuve collective)</b> Épreuve en 4 activités : – Comprendre une annonce publique – Comprendre une indication simple – Comprendre des instructions simples – Comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure		20 mn	20	1
<b>2. Production/interaction orale (épreuve individuelle)</b> Épreuve en 2 parties : 1- Entretien avec le jury : participer à des échanges de base sur des sujets prévisibles 2- Activités d'expression : 4 activités à choisir parmi celles proposées ci-dessous – Demander/donner un prix – Présenter des personnes et/ou des lieux – Exprimer un besoin et/ou demander un rendez-vous – Indiquer la nature d'un problème de santé		15 mn	10       10	1
Nature des épreuves écrites LIVRET 2		durée	Note sur	Coef.
<b>3. Réception écrite</b> Épreuve en 5 parties : – Identifier la signalétique – Comprendre des instructions simples – Comprendre des informations de base – Comprendre des informations chiffrées – Reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples		20 mn	20	1
<b>4. Production/interaction écrite</b> Épreuve en 4 parties : – Recopier une adresse, un n° de téléphone – Noter un numéro, un prix, une date – Compléter un formulaire – Laisser un message simple		15 mn	20	1

**Note totale sur 80 (oral sur 40, écrit sur 40), à ramener sur 20 points. Seuil de réussite : 10/20.**

*Fonte : Niveau A1.1 pour le français, cit. pp. 193-194.*



## 3.2.

### **Il panorama italiano**

Anche in Italia, la questione di dispositivi formativi che permettano a tutti il raggiungimento di soglie minime di alfabetismo funzionale è una questione sempre più dibattuta. La necessità dell'organizzazione dei corsi, della progettazione di materiali didattici adatti, della certificazione si fa più urgente nel momento in cui la conoscenza della lingua italiana da parte dei migranti diventa un vincolo formale per l'integrazione politica e sociale.

La presenza di migranti analfabeti o con deboli competenze alfabetiche richiama l'attenzione sulla (ri)programmazione dei corsi di lingua, i quali devono essere strutturati secondo una doppia progressione, una per le competenze scritte e una per le competenze orali (cfr. Minuz, 2010).

Se si considera un apprendente analfabeta con una conoscenza debole o nulla della lingua italiana, occorre pianificare un percorso che conduca al raggiungimento delle capacità strumentali di lettura e scrittura, come quello pensato per il *DILF*. Attualmente in Italia non vi è ancora un quadro di riferimento stabile per i progressi delle competenze della letto-scrittura di migranti analfabeti; stanno però lavorando in questa direzione Lorenzo Rocca (Università per Stranieri di Perugia) - che propone una possibile stratificazione di tre livelli di competenza pre A1 - e Paola Casi - che propone quattro livelli di descrizione delle competenze pre A1 (ALF 1/2/3/4), i quali sono in corso di perfezionamento in un gruppo di lavoro tra docenti di alcuni CTP e l'Università per Stranieri di Siena. Entrambe le proposte sono state presentate durante il convegno *Insegnare italiano agli*

*stranieri analfabeti: tra teoria e pratica*, tenutosi a Torino il 24 gennaio 2012.

Per un'utenza, invece, scarsamente alfabetizzata nel sistema latino, e con una conoscenza minima o nulla della lingua italiana, è stato messo a punto il CELI *Impatto I* (Certificato Linguistico dell'Italiano per lavoratore Immigrato).

*CELI Impatto I*. Si tratta di una certificazione di lingua italiana per migranti a scolarità debole, elaborata all'interno del CVLC (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica) dell'Università per Stranieri di Perugia. Il CELI *Impatto I* attesta il raggiungimento del livello A1 del *QCER*, e si aggiunge agli altri certificati linguistici<sup>52</sup> rilasciati dall'Università per Stranieri di Perugia.

Come per il *DILF*, il CELI *Impatto I* vuole essere, per il migrante che lo consegue, un primo «riconoscimento tangibile e formale che lo spinga ad affrontare con maggiore assiduità il percorso della scolarizzazione» (Rocca, 2008, cit. p. 48). Si delinea quindi come mezzo per l'integrazione sociale e per il raggiungimento della soglia di alfabetizzazione funzionale prevista dall'UNESCO.

La decisione di introdurre una certificazione linguistica per migranti debolmente scolarizzati ha dato avvio a due progetti distinti. Uno è il progetto realizzato dal CVLC, che ha messo a punto i modelli delle prove d'esame del CELI *Impatto I*. L'altro progetto parallelo, coordinato per gli aspetti metodologici da Fernanda Minuz, ha interessato la rete dei CTP della Regione Emilia-Romagna e ha prodotto i materiali didattici per il raggiungimento

---

<sup>52</sup> Prima della creazione del CELI *Impatto I* non vi erano certificazioni per il livello A1, ma solo per livelli a partire dall'A2: CELI 1 (A2); CELI 2 (B1); CELI 3 (B2); CELI 4 (C1); CELI 5 (C2).

di livelli di competenza di base dell'italiano. Entrambi i progetti hanno preso come riferimento i descrittori del referenziale per il livello A1, contenuti nel *Profilo della lingua italiana* a opera di Spinelli e Parizzi (2010) (Greco Bolli, 2008).

Nell'elaborazione/produzione dell'esame CELI *Impatto I* si è, dunque, operata una contestualizzazione del referenziale presentato nel *Profilo della lingua italiana*, il quale è stato adattato all'utenza specifica dei migranti.

Riportiamo di seguito i descrittori per ogni competenza prevista dalla certificazione.

Ricezione e produzione orale:

**Attività di ricezione orale**

L'utente del CELI *Impatto I*:

Comprensione orale generale

È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente ed articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Ascoltare istruzioni

È in grado di comprendere istruzioni che gli vengono rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.

**Attività di produzione orale**

L'utente del CELI *Impatto I*:

Produzione orale generale:

È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

Monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di descrivere sé stesso, che cosa fa e dove vive.

Discorsi rivolti ad un pubblico

È in grado di leggere ad alta voce un testo molto breve preparato in precedenza (CVLC, cit. pp. 53-54)

Ricezione e produzione scritta:

**Attività di ricezione scritta**

L'utente del CELI *Impatto I*:

Comprensione scritta generale

È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Leggere la corrispondenza

È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni.

Leggere per informarsi ed argomentare

È in grado di farsi un'idea del contenuto di un materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini.

Leggere istruzioni

È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (per esempio andare da un luogo x a uno y).

**Attività di produzione scritta**

L'utente del CELI *Impatto I*:

Produzione scritta generale

È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate (CVLC, cit. pp. 54-55).

## Interazione orale e scritta:

**Attività di interazione orale**

L'utente del CELI *IMPATTO I*:

Interazione orale generale

È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e da riparazioni.

Risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.

Comprendere un interlocutore parlante nativo

È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole;

è in grado di comprendere domande e istruzioni che gli vengono date con attenzione e lentamente e di seguire indicazioni brevi e semplici.

Conversazione

È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi;

è in grado di chiedere come stanno le persone e di reagire alle notizie.

Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere qualcosa e di dare qualcosa a chi la chiede;

è in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.

Scambio di informazioni

È in grado di comprendere domande ed istruzioni che gli vengono rivolte direttamente e lentamente e di seguire semplici indicazioni;

è in grado di rispondere a domande semplici e di porre analoghe, in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari;

è in grado di rispondere a domande su se stesso, dove vive, la gente che conosce, le cose che possiede e di porre domande analoghe;

è in grado di indicare il tempo usando espressioni quali "la settimana prossima, venerdì scorso, a novembre".

Intervistare ed essere intervistati

È in grado di indicare i dati personali rispondendo a domande semplici e dirette, formulate molto lentamente ed in modo chiaro e diretto in un linguaggio privo di espressioni idiomatiche.

**Attività di interazione scritta**

L'utente del CELI *Impatto I*:

Interazione scritta generale

È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.

Appunti, messaggi e moduli

È in grado di scrivere numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel Paese per compilare ad esempio un modulo di registrazione (CVLC, cit. pp. 55-56).

L'esame si compone di cinque parti:

A- Comprensione della lettura

B- Interazione scritta

C- Comprensione dell'ascolto

D- Produzione orale

E- Interazione orale (cfr. FIG. 3.4.).

FIGURA 3.4.

CELI *Impatto I* – L'esame

PROVA	FORMATO DELLE RISPOSTE	TEMPO A DISPOSIZIONE PER LO SVOLGIMENTO DELLA PROVA	RILEVANZA DELLA PROVA NELLA TOTALITÀ DELL'ESAME (%)
Comprensione della lettura	Abbinamento; Vero/falso	1 ora	25
Interazione scritta	Compilazione di un modulo/avviso		25
Pausa 15 minuti			
Comprensione dell'ascolto	Corretto feedback e risposte brevi (1/2 parole)	5/6 minuti	50
Produzione orale	Breve monologo articolato		
Interazione orale	Semplici scambi conversazionali con l'esaminatore		

Fonte: CVLC, cit. p. 62.

Come esemplificato nella FIG 3.4., la scelta delle prove presenta delle differenze rispetto agli altri livelli degli esami CELI, ciò perché si è operato in base alle priorità dell'utenza di riferimento.

La somministrazione in un'unica prova della comprensione dell'ascolto, della produzione e dell'interazione orali è motivata dal fatto che l'ascolto è una delle attività che richiede familiarità con quelle capacità cognitive

(memoria e attenzione costanti nel tempo) che si sviluppano soprattutto durante gli anni di scuola. Si tratta, quindi, di abilità che non possono essere pretese dagli utenti del CELI *Impatto I*, in particolare a questo primo livello, che vuole essere solo l'inizio di un percorso formativo. Per questa ragione, la prova di comprensione dell'ascolto è stata integrata con quelle di produzione e interazione orale, creando, così, un unico breve momento in cui l'esaminando e l'esaminatore interagiscono.

In merito alle competenze scritte, occorre notare che non è stata prevista una prova di produzione scritta. Questo per evitare di somministrare agli utenti una prova strettamente connessa al contesto scolastico e poco aderente ai reali usi della lingua italiana. I migranti si rapportano quotidianamente con testi scritti, ma sono di natura diversa da quelli con cui si confrontano degli studenti in un contesto scolastico o universitario. Si tratta per lo più di testi, quali moduli da completare, annunci per il lavoro o la casa, testi informativi brevi e semplici (cfr. Spinelli, Parizzi, 2010).

Il progetto che ha dato vita alla certificazione del CELI *Impatto I* è proseguito con l'elaborazione del CELI 1 *Immigrati* (corrispondente al livello A2) e del CELI 2 *Immigrati* (corrispondente al livello B1). Questo è necessario per fornire ai migranti livelli di indipendenza comunicativa che siano maggiormente spendibili nel processo di integrazione sociale nel quale sono coinvolti.

## 4

### Le linee operative per radicare l'alfabetizzazione nelle pratiche comunicative dell'apprendente

La situazione d'immersione linguistica degli apprendenti migranti presenta alcune particolarità. I migranti si ritrovano, di fatto, in una situazione di acquisizione naturale della lingua seconda per la semplice ragione di vivere nel paese in cui quella lingua è dominante. Allo stesso tempo, però, alcuni migranti entrano in un processo di apprendimento guidato della L2 (si pensi, infatti, ai dispositivi visti sopra e messi in campo dalle ultime normative - francesi e italiane - in materia di integrazione linguistica). Acquisizione e apprendimento<sup>53</sup> procedono dunque parallelamente, talvolta confondendosi e sovrapponendosi. Adami (2009b) spiega la situazione della formazione linguistica dei migranti ricorrendo ai concetti di «*compression*» e «*expansion*» definiti da Cuq e Gruca. La *compression* è definita dai due autori:

«une procédure méthodologique d'enseignement qui consiste à prendre en compte le fait que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits».

Al contrario, l'*expansion* è :

«une procédure méthodologique qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques des savoir-faire non didactiques» (Cuq, Gruca, 2002, cit. in Adami, 2009b).

---

<sup>53</sup> *Acquisizione* e *apprendimento* indicano qui due modalità distinte di imparare una lingua straniera (cfr. CAP. 2 di questo lavoro).

In un contesto migratorio, l'insegnamento/apprendimento della L2 non può astrarsi dalla realtà non didattica, presente al di fuori dell'aula di insegnamento, ma non può neanche sottomettersi completamente. In questa visione dicotomica, l'utilizzo di documenti autentici si pone come ponte di collegamento tra le due situazioni.

#### 4.1.

### **I documenti autentici**

L'introduzione dei documenti autentici nella didattica delle lingue straniere è una pratica nata all'interno dell'approccio comunicativo, sviluppatosi a partire dagli anni Settanta. Rispetto agli approcci e ai metodi didattici più tradizionali, l'approccio comunicativo si fonda sulla priorità riconosciuta alla competenza comunicativa, intesa come capacità di raggiungere determinati scopi comunicativi in determinati contesti. L'autenticità diventa una delle parole-chiave di questo approccio, poiché si vuole incoraggiare a fare un uso della lingua che sia il più possibile aderente alle situazioni comunicative reali (cfr. Martinez, 1996). In questo contesto, i documenti autentici, cioè tutti quei documenti che l'apprendente potrebbe incontrare in situazioni reali nel paese di cui studia la lingua, diventano un mezzo attraverso cui scoprire il paese stesso, «sa langue et sa culture de façon plus directe et moins artificielle et de se préparer à la confrontation avec la réalité de la langue-culture cible» (Adami, 2009b, cit. p. 164).

Nel caso specifico della formazione linguistica di migranti analfabeti o poco scolarizzati, l'utilizzo di documenti autentici ha un ulteriore vantaggio: rendere meno brutale il passaggio a società iperburocratizzate.



Le ragioni delle diverse forme di analfabetismo o della debole scolarità di alcuni migranti possono essere diverse: condizioni di vita in regioni del mondo estremamente povere o in zone di guerra, situazioni familiari di povertà o di lutto di un parente che aumentano la possibilità che un bambino non inizi o non termini il percorso scolastico (cfr. Plutzar, Ritter, 2008).

Per i migranti che provengono da società di tradizione orale, l'arrivo nelle società europee può provocare uno «choc culturel» (Adami, 2008, cit. p. 19), dal momento che i rapporti di comunicazione formale (con le istituzioni ad esempio) ma anche quelli di comunicazione personale (posta elettronica, SMS, ecc...) passano attraverso il canale della forma scritta. Anche strumenti di utilità quotidiana, come l'agenda, l'elenco telefonico, o moduli con cui ci si confronta spesso, quali bollettini postali o buste paga, pongono problemi alle persone debolmente o non scolarizzate. Si tratta, infatti, di costruzioni grafiche astratte della realtà, lontane dalle pratiche orali, ma rappresentano, allo stesso tempo, degli «artéfacts culturels qui diffèrent d'un pays à l'autre» (Little, 2008, cit. p. 19). Per queste ragioni, sarebbe opportuno includere i documenti autentici nei programmi di insegnamento della L2 rivolti a migranti adulti.

Tuttavia, l'autenticità dei documenti viene messa in dubbio nel momento in cui gli stessi sono estrapolati dal loro contesto originario e decontestualizzati dalla loro finalità comunicativa originaria.

Adami (2009b) ritiene che l'autenticità perfetta sia «une illusion» (cit. p. 168) e che ci sia un *continuum* tra i documenti più o meno distanti dalla realtà. In questo *continuum*, i documenti si collocano nel seguente ordine:

- *documents bruts*: sono i veri e propri documenti autentici, cioè tutte le interazioni scritte e orali prodotte in situazione naturale e utilizzate tali quali nel contesto didattico;
- *documents réformés*: sono i documenti autentici in cui, però, per ragioni di *privacy* ad esempio, si sono cambiati i nomi, i loghi, i riferimenti personali, mantenendo inalterato il contenuto;
- *documents pastiches*: sono i documenti che riproducono fedelmente la realtà, ad esempio le interazioni orali riprodotte e registrate sul modello di interazioni reali;
- *documents réalistes*: sono i documenti creati per il contesto didattico, ma fortemente ispirati alla realtà;
- *documents fabriqués*: sono i documenti concepiti in base ad un determinato obiettivo didattico, tenendo conto del livello degli apprendenti e ispirandosi alle interazioni orali e scritte della realtà;
- *documents artificiels*: sono i documenti realizzati unicamente in vista di un obiettivo didattico, senza alcuna aderenza, o senza alcuna preoccupazione di aderenza alla realtà.

Nel dibattito attuale sull'autenticità dei documenti portati in aula e utilizzati in situazione didattica, il concetto di autenticità è rivisto e riconsiderato secondo l'ottica socio-culturale:

«l'autenticità trae origine dalla corrispondenza di obiettivi tra l'autore ed il fruitore del testo, dalla condivisione di norme accettate di tipo socio-culturale che devono essere veicolate e illustrate dal docente di lingua straniera» (Begotti, 2006, cit. p. 14).

La questione non concerne, quindi, il materiale autentico in sé, ma il modo in cui questo materiale viene inserito

nelle pratiche comunicative della classe di L2, dove l'obiettivo primario, in particolare con apprendenti che presentano difficoltà nella letto-scrittura, è attribuire un senso alla parola scritta (cfr. Minuz, 2005).

In base al supporto utilizzato è possibile distinguere diverse tipologie di materiale autentico (Begotti, 2006):

- materiale cartaceo: è il materiale al momento più diffuso perché più facilmente reperibile. Comprende articoli di giornale, ricette di cucina, cartelloni pubblicitari, bollettini postali, ecc;
- materiale video: appartengono a questa categoria i programmi televisivi di diverso genere, quali *talk show*, documentari, telegiornali, previsioni del tempo, giochi e quiz televisivi, i programmi e i film. Il materiale video ha il vantaggio di presentare un ventaglio vastissimo di esempi di lingua (registri, dialetti, stili, ecc.) e di situazioni utili per l'apprendimento della lingua. Certamente, il video può creare delle incomprensioni all'apprendente se la lingua parlata nel video è molto distante rispetto alla lingua standard; contribuisce, però, all'acquisizione di una migliore competenza comunicativa, poiché entrano in gioco le categorie di bisogno e piacere. Inoltre, la presenza delle immagini migliora la comprensione del messaggio linguistico da parte degli apprendenti, perché esso viene dotato di espressioni e di aspetti non verbali della comunicazione come la cinesica, la prossemica e tutte le altre modalità basate sulla posizione, i movimenti, l'abbigliamento del corpo che sono propri delle pratiche socio-comunicative di ciascuna cultura;
- materiale audio: comprende la pubblicità e i programmi radiofonici, i telegiornali, i

radiodrammi, la musica in audiocassetta oppure in Cdrom, gli audiolibri in audiocassetta o Cdrom. Questa categoria di materiale ha in comune con il materiale autentico video il vantaggio di offrire una vasta gamma di esempi di lingua parlata;

- materiale multimediale: sono i file, audio, video o per la sola lettura, utilizzabili e scaricabili tramite Internet, oppure utilizzabili attraverso il computer e gli strumenti ad esso collegabili. Occorre notare che, sebbene l'utilizzo di Internet in didattica offra una quantità illimitata di materiale autentico, il materiale non è selezionato. Inoltre prevede conoscenze tecnologiche da parte del docente e dell'apprendente.

*Didattizzazione di materiale autentico.* Solo recentemente le case editrici (sia in Francia che in Italia) hanno iniziato ad interessarsi alla produzione e pubblicazione di testi<sup>54</sup> rivolti a migranti adulti. L'assenza di manuali adatti ad un pubblico migrante ha spesso condotto i docenti e i volontari a utilizzare i manuali di *FLE* (*Français langue étrangère*) e d'Italiano lingua straniera, i quali, però, non corrispondono alle esigenze e ai bisogni dei migranti. D'altro canto, l'inappropriatezza dei materiali presenti in commercio ha spinto, in molti casi, coloro che operano nel settore della formazione linguistica a migranti adulti a fare uso di materiale grigio, schede autoprodotte e di documenti autentici coerenti con i bisogni degli apprendenti, sia dal punto di vista linguistico che da quello socio-culturale (Gloaguen-Vernet, 2009).

---

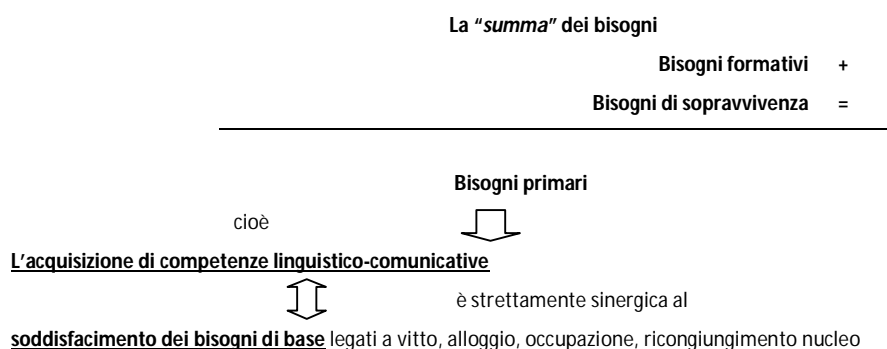
<sup>54</sup> Per una rassegna dettagliata di manuali rivolti a migranti adulti (anche poco o non scolarizzati) si veda Gloaguen-Vernet, 2009 (per il francese L2) e Favaro, 2012 (per l'italiano L2).

Nel processo di didattizzazione di documenti autentici, occorre selezionare materiale che risponda ai bisogni formativi e agli interessi degli apprendenti al fine di motivarli.

I bisogni formativi dei migranti adulti sono strettamente connessi ai bisogni primari della persona: l'acquisizione della lingua, cioè, è legata al soddisfacimento di tutti quei bisogni concernenti la dimensione lavorativa, sanitaria, familiare ecc, come esemplificato nella FIG. 4.1.:

FIGURA 4.1.

Un'ipotesi di mappatura dei bisogni.



Fonte: Rocca, 2008, cit. p. 45.

*Alcune linee operative.* I recenti vincoli istituzionali in materia di integrazione linguistica offrono delle linee guida su come orientare le pratiche pedagogiche (forse sarebbe più opportuno utilizzare il termine "andragogiche") con apprendenti migranti adulti. L'obiettivo principale verso il quale indirizzare la didattica è l'integrazione del migrante, mettendo l'accento sin dall'inizio del percorso formativo sulle interazioni comunicative della sfera quotidiana.

Nel quadro della formazione linguistica in vista del raggiungimento di un determinato livello di conoscenza della L2, l'apprendimento della lingua non è più una scelta del migrante, quanto invece un obbligo da adempiere (cfr. Adami, 2009b; Minuz, 2010; Farinelli,

Pettenello, 2011). Questo fa sì che gli apprendenti affrontino la formazione in maniera diversa, impegnandosi fermamente perché consapevoli dell'importanza della posta in gioco o non accettando di buon grado la formazione linguistica poiché considerata come un'imposizione (ricordiamo che nel quadro del CAI, in alcuni casi, la formazione linguistica è obbligatoria per il migrante). Gli apprendenti migranti non sono certamente degli studenti la cui prima preoccupazione è scolastica, al contrario, devono occuparsi di risolvere una serie di questioni riguardanti il lavoro, la sanità, la scolarità dei figli, le quali contribuiscono ad aumentare l'instabilità e l'insicurezza tipiche della condizione della migrazione.

In questo contesto, lo sviluppo di competenze comunicative adatte alle situazioni nelle quali i migranti saranno coinvolti è, allo stesso tempo, il risultato di un inserimento socio-economico ben riuscito e una condizione perché questo si verifichi (Rocca, 2008).

Nella costruzione di percorsi di formazione linguistica per migranti, occorre tener presente che la quantità di tempo è spesso insufficiente per offrire una risposta veloce ai bisogni degli apprendenti, sia perché i bisogni sono tanti e necessiterebbero tutti di risposte immediate, sia perché il tempo a disposizione dei migranti è poco. L'identificazione dei bisogni diviene quindi un momento chiave dell'elaborazione del percorso formativo.

Un potenziale sillabo<sup>55</sup> che tenga conto di questi elementi potrebbe essere concepito in micro o

---

<sup>55</sup> Con *sillabo* si intende l'elenco dei contenuti da affrontare durante il corso di lingua. Il sillabo fa parte di un curriculum, cioè un modello operativo che definisce un profilo formativo,

macromoduli, contenenti le funzioni linguistiche per realizzare determinate interazioni comunicative. La strutturazione del percorso formativo in mini-unità di apprendimento (ad esempio sulle pratiche amministrative, i consumi e gli acquisti, i trasporti, la salute ecc.), che spesso hanno l'obiettivo di iniziare e di concludersi nell'arco di tempo di una lezione, richiede di compattare l'*input* da presentare agli apprendenti. Ciò ha il vantaggio di fissare degli obiettivi a breve termine e di rispondere, in parte, alle esigenze pratiche di una classe di apprendenti migranti, dove la frequenza discontinua e la disabitudine allo stare seduti sui banchi di scuola sono fattori importanti da considerare (cfr. Adami, 2009a; Gloaguen-Vernet, 2009; Minuz, 2005). Sebbene il pubblico di apprendenti migranti necessita di una pratica didattica costruita e realizzata *ad hoc*, in alcuni casi, in particolare nei contesti di formazione linguistica non professionale, la situazione didattica riproduce quella dell'insegnamento istituzionale. Un progetto di ricerca-azione condotto da Minuz e Pugliese (2011) all'interno di alcune associazioni di volontariato<sup>56</sup>, con l'obiettivo di osservare le strategie adottate dagli insegnanti volontari di italiano L2 nella gestione di classi di apprendenti con competenze linguistiche differenziate, ha messo in luce alcuni elementi di inadeguatezza metodologica. Dall'osservazione delle lezioni emerge, infatti, una predominanza del parlato unidirezionale degli insegnanti rispetto a quello degli apprendenti e un'eccessiva attenzione alle spiegazioni metalinguistiche, non calibrate in relazione alle reali competenze linguistiche degli studenti.

---

indicando le mete, gli obiettivi e i contenuti di un corso (cfr. Balboni, 1999).

<sup>56</sup> Le associazioni fanno parte della Rete SIM (Scuole di Italiano per Migranti di Bologna).

La questione di come presentare la grammatica è l'elemento che maggiormente differenzia gli apprendenti debolmente scolarizzati dagli altri. Gli approcci e i metodi glottodidattici presenti in letteratura affrontano la questione in termini diversi. Come già detto in diversi punti di questo lavoro, proporre argomenti grammaticali, secondo metodi tradizionali, ad apprendenti scarsamente o non scolarizzati è altamente inefficace e controproducente, per non parlare del fatto che potrebbe rivelarsi scoraggiante e demotivante per questo tipo di apprendenti, i quali non possono accedere alla terminologia grammaticale in nessuna lingua. In questo caso, è allora necessario iniziare un percorso che conduca allo sviluppo delle competenze metalinguistiche (cfr. *Palier d'appropriation*, in *Niveau A1.1 pour le français*) attraverso un lavoro di manipolazione delle forme linguistiche (sostituzioni, confronti, ecc.).

L'acquisizione del sistema grafico con apprendenti totalmente analfabeti è un percorso lungo che prevede il susseguirsi di numerose tappe. Con apprendenti debolmente alfabetizzati il lavoro sulla forma scritta può essere affrontato, in un primo momento, a partire da quelli che abbiamo definito documenti autentici, e che Adami (2009b) chiama anche «documents sociaux» (cit. p. 114), poiché gli apprendenti li incontreranno quotidianamente nelle loro pratiche amministrative. Nel fare ciò, l'attenzione deve essere focalizzata su alcuni aspetti, quali l'ordine alfabetico (poiché attorno ad esso si struttura l'ordine grafico), il principio delle tabelle (poiché sono presenti in diverse tipologie di documenti, ad esempio gli orari dei treni o degli autobus) e l'organizzazione dello spazio grafico (titoli, colonne, note, ecc.).

*Alfabetizzazione: un percorso di ostacoli e successi.* Se lo scritto è un riferimento, in alcuni casi,



imprescindibile per gli apprendenti scolarizzati, esso si rivela, invece, una fonte di difficoltà insormontabili per gli apprendenti poco o non scolarizzati.

Le difficoltà sono presenti negli scritti di tutti i giorni, ma, in presenza di condizioni favorevoli all'apprendimento, possono anche diventare un punto di partenza da cui iniziare il lavoro sullo scritto. Riportiamo, a questo proposito, alcuni episodi testimoniati da Adami e raccolti durante la lunga esperienza di *formateur des adultes*:

«Ce sont des adultes et des jeunes adultes primo-arrivants, c'est-à-dire arrivés en France depuis moins de deux ans au moment de ces observations, et faiblement scolarisés dans leur pays d'origine. Ces observations n'ont pas d'autres prétentions ici que de donner un aperçu concret de ce que peut représenter la découverte de l'univers de l'écrit par des personnes faiblement scolarisées [...].

**Rachid et l'annuaire téléphonique.**

Rachid nous ayant un jour demandé les coordonnées d'une personne qu'il avait déjà rencontrée et à qui il voulait téléphoner pour un renseignement, nous en avons profité pour aborder l'utilisation de l'annuaire. Or l'annuaire téléphonique, cet objet si banal et maintenant dépassé, est construit selon des conventions très particulières, typiques de cet univers de l'écrit, qui vont poser à Rachid des problèmes insurmontables. L'épaisseur même du document d'abord est particulièrement rebutante, ce qui le découragea d'emblée : il a vite compris que si l'information qu'il cherchait se trouvait bien là, ce dont il n'était absolument pas convaincu, c'était en quelque sorte chercher une aiguille dans une botte de foin. Nous avons ensuite compris pourquoi il semblait si découragé quand nous l'avons vu ouvrir l'annuaire à la première page : il entreprenait de le feuilleter page par page pour y trouver le nom de la personne qu'il recherchait ! Il a donc découvert à cette occasion la raison d'être de l'ordre alphabétique, ou plutôt une de ses formes d'application pratique, autrement qu'en répétant par cœur comme il avait appris à le faire. Nous lui avons fourni une version imprimée de l'alphabet de façon à lui éviter de se le répéter mentalement. Il a ensuite ouvert l'annuaire à la page de la première localité et s'apprêtait à suivre la liste du doigt pour y trouver enfin le nom de cette personne : il ne savait donc pas que les localités étaient elles aussi inscrites dans l'ordre alphabétique. Quand il est enfin parvenu, avec notre

aide, à trouver la ville, il s'est retrouvé face à la liste interminable des noms d'une ville de 35 000 habitants. Malgré notre aide, il n'a jamais trouvé le nom de la personne qu'il cherchait. Découragé, il a alors décidé de retourner là où il avait rencontré cette personne pour lui parler directement de son problème. C'est alors que nous avons compris pourquoi nous n'avions pas trouvé son nom : il s'agissait en fait d'un travailleur social. Nous aurions donc dû chercher le nom du service où il travaillait et pas son nom. Or, cette éventualité n'a jamais traversé l'esprit de Rachid : il avait rencontré *une personne* qui l'avait aidé, non une institution et encore moins un sigle» (Adami, 2008, cit. pp. 24-25).

E ancora:

**«Asmaa et ses rendez-vous**

Nous avons plusieurs fois été alertés par les services sociaux qu'Asmaa, qui suivait un stage de formation linguistique avec nous, ne se rendait pas aux rendez-vous qu'on lui fixait. Asmaa, au contraire, maintenait obstinément une version différente et accusait ces mêmes services de refuser à chaque fois de la recevoir. Après quelques explications, il s'est avéré qu'Asmaa se rendait dans ces services quand elle le pouvait et non quand elle le devait pour la bonne et simple raison qu'elle n'avait pas remarqué qu'avec une convocation, il y a toujours une date et une heure. Nous avons saisi cette occasion pour travailler sur l'agenda. Cet outil qui aurait dû lui faciliter la vie nous a permis de mesurer à quel point au contraire il déstabilisait et désorientait Asmaa. Le temps aplati de l'agenda [...] tout cela elle ne parvenait pas à le concevoir. Sa vie ne pouvait pas se conformer à cette abstraction graphique et elle a tout simplement refusé de noter ses rendez-vous sur un agenda : « je veux pas mettre ma vie là-dedans » nous dit-elle finalement en repoussant l'agenda de la main» (Adami, 2008, cit. p. 26).

Questi episodi mettono in luce le difficoltà di alcuni apprendenti di fronte all'ordine grafico di un'agenda; altri episodi testimoniano le difficoltà incontrate nell'utilizzo di mappe o di elenchi telefonici.

L'accesso ai documenti autentici passa prima attraverso la situazione didattica decontestualizzata e decontestualizzante, ed è questo passaggio che può porre dei problemi agli apprendenti (Adami, 2009b).

Il percorso per appropriarsi dell'alfabeto è un percorso lungo e faticoso, «un cammino di diecimila passi», per riprendere un modo di dire cinese che indica una strada tortuosa e infinita (Favaro, 2012). Gli apprendenti che (ri)entrano nel mondo della lettura e scrittura affrontano un cammino arduo, durante il quale la motivazione, il contatto più o meno intenso con la L2, l'età sono variabili che entrano in gioco e che caratterizzano le diverse storie di apprendimento. Nonostante le possibili frustrazioni iniziali, gli apprendenti raggiungono degli obiettivi che scandiscono il loro percorso verso la *literacy*.

Riportiamo di seguito alcune testimonianze e riflessioni di apprendenti d'italiano L2 scarsamente scolarizzati in lingua materna.

La prima testimonianza è di Samira, una studentessa marocchina che dopo cinque anni di lezione (per quattro ore settimanali) ha conseguito la licenza media:

«Mi chiamo Houmma Samira, ho 25 anni, vengo dal Marocco. Ho fatto solo due anni di scuola, stavo invece a casa ad aiutare la mia famiglia, la mamma soprattutto. Ho lasciato il Marocco otto anni fa, sono stata in Germania da mia sorella, stavo male, non capivo la lingua, non capivo niente. Ho conosciuto poi mio marito che stava a Porretta, sono venuta qui e anche qui problemi: cercavo lavoro come donna delle pulizie, ma non dicevo niente quindi nessuno mi prendeva. Cinque anni fa ho iniziato il corso di italiano... ricordo ancora, ho ancora i quaderni, le piccole parole, le sillabe, fino ai primi testi. Ogni giorno era una scoperta, una conquista della mia libertà, la possibilità di fare la spesa, di andare dal medico, di andare al mercato con le amiche... ecco quello che ricordo di quel periodo»<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Questa testimonianza è stata fornita da Alessandro Borri, docente di Italiano, Storia e Geografia presso il CTP di Castiglione dei Pepoli, in provincia di Bologna. È coordinatore di progetti per l'insegnamento ad adulti, e autore e co-autore di manuali e materiali di lingua italiana per stranieri i cui risultati sono pubblicati a stampa e on-line.

Altre riflessioni di apprendenti rivelano le difficoltà incontrate durante la formazione:

«Le parole non mi conoscono» (Said).

«Ho imparato a firmare, ma per me l'italiano è un muro» (Pap).

«Lo faccio per i miei figli, per riuscire a leggere che cosa scrive la maestra» (Saba).

«Ma se io copio delle parole ogni giorno, poi mi entrano nella testa?» (Wahiba)<sup>58</sup>.

## 4.2.

### Esempi dalla pratica didattica

Non esiste un metodo di alfabetizzazione che sia migliore e più efficace di altri, il metodo che meglio si presta per raggiungere l'obiettivo della scrittura e lettura funzionale deve essere composito e tener conto di alcune considerazioni:

- l'alfabetizzazione deve partire da un *input* autentico, al fine di compiere compiti linguistici sostenibili, funzionali e spendibili;
- non è possibile imparare a scrivere e a leggere parole il cui significato non sia già stato acquisito;
- per ogni attività da svolgere è utile definire sempre l'obiettivo della scrittura (perché e a chi si scrive);
- le esercitazioni grammaticali possono rappresentare un'attività inefficace e di difficile comprensione (cfr. Favaro, 2012).

Di seguito riportiamo alcuni esempi di documenti autentici utilizzati nella pratica didattica con

---

<sup>58</sup> Queste riflessioni si trovano in Favaro, 2012.

apprendenti poco scolarizzati. I materiali sono tratti da manuali rivolti al pubblico migrante che apprende la L2.

*Esempi di documenti autentici in lingua francese.* Il primo esempio (FIG. 4.2.) è tratto da un'unità didattica intitolata "Bienvenue".

Gli obiettivi comunicativi dell'unità sono:

- salutare, accogliere;
- parlare di sé;
- compilare un modulo amministrativo.

Il documento autentico proposto è un modulo di dichiarazione del cambio di residenza.

Gli obiettivi alfabetici sono:

- il riconoscimento di parole relative alla sfera dell'identità personale, quali *nom*, *prénom*, *adresse*...
- compilare il modulo inserendo i propri dati personali (eventualmente anche ricopiandoli).

Il tipo di attività si situa al livello A1.1.

FIGURA 4.2.

Formulaires.

The image shows a French administrative form for a change of address. The title is 'FORMULAIRES' and the section is '14. Complétez les formulaires suivants.' The specific task is 'a. Déclaration de changement d'adresse.' The form is divided into several sections: 'CIVILITE' with checkboxes for 'Madame', 'Mademoiselle', and 'Monsieur' for both 'Nom' and 'Prénom'; 'NOM, PRENOM USUEL' with a grid for entering names; 'SIGNATURE(S)'; 'ANCIENNE ADRESSE' with fields for 'ATTRIBUTION - BOITE A LETTRE', 'CALLE - COURIR - ESCALIER', 'ENTREE - TOUR - ANNEXE', 'BÂTIMENT - RESIDENCE', 'N° - EXTENSION ET / OU NOM DE LA VOIE', 'MENTION SPECIALE DE DISTRIBUTION', 'N° INSEE', and 'CODE POSTAL + LOCALITE'; and 'NOUVELLE ADRESSE' with the same fields as the old address. A 'A1.1' label is in the top right corner.

Fonte: T. Iglésis, C. Verdier, *Trait d'union 1*, Paris, CLE International, 2012, cit. p. 11.

L'esempio che segue nella FIG. 4.3. è tratto da un'unità didattica dal titolo "Terminus".

Gli obiettivi comunicativo-funzionali dell'unità sono:

- chiedere e dire l'ora;
- impartire un ordine;
- distinguere le diverse modalità di trasporto;
- leggere un biglietto d'aereo.

Il documento autentico che riportiamo è un biglietto aereo.

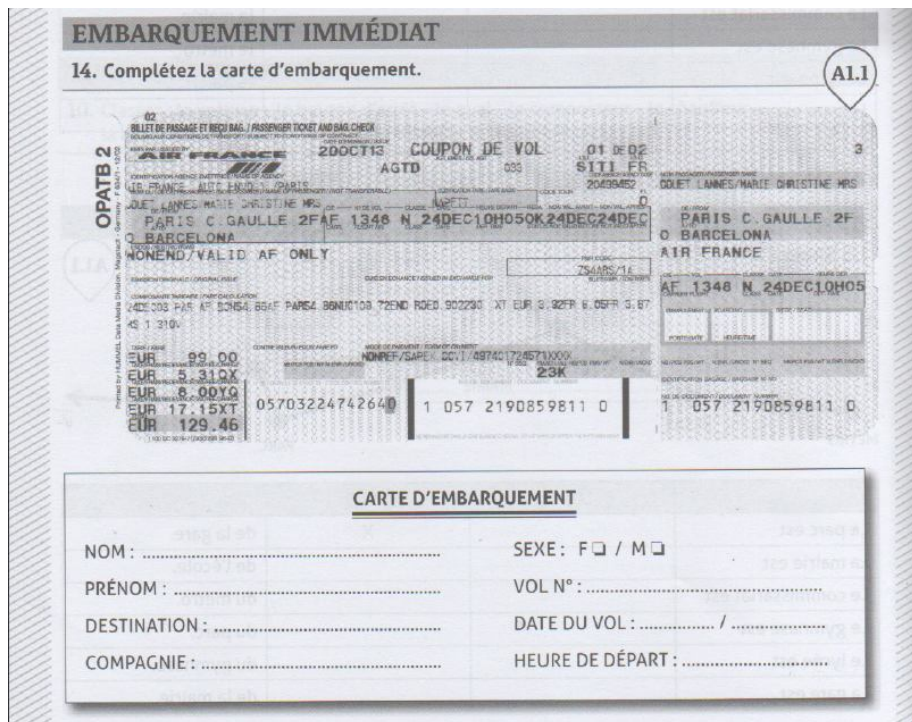
All'apprendente viene chiesto di reperire alcune informazioni presenti nel biglietto per inserirle nel modulo della carta di imbarco.

Il biglietto aereo presenta una distribuzione del testo scritto nello spazio che lo differenzia da altre tipologie di moduli. Sono presenti, inoltre, riquadri, sigle, dati numerici in abbondanza. Ciò richiede all'apprendente, non solo il riconoscimento delle parole, ma anche di saper riconoscere alcuni elementi ricorrenti nella strutturazione di un documento scritto al fine di reperire le informazioni "di prima necessità" (nome del passeggero, compagnia, numero del volo, data e ora di partenza, luogo di partenza e di destinazione).

---

FIGURA 4.3.

Carte d'embarquement.



Fonte: T. Iglésis, C. Verdier, *Trait d'union 1*, Paris, CLE International, 2012, cit. p. 42.

*Esempi di documenti autentici in lingua italiana.*  
L'esempio nella FIG. 4.4. è tratto da un'unità didattica intitolata "La spesa", nella quale si affrontano le tematiche legate agli acquisti.

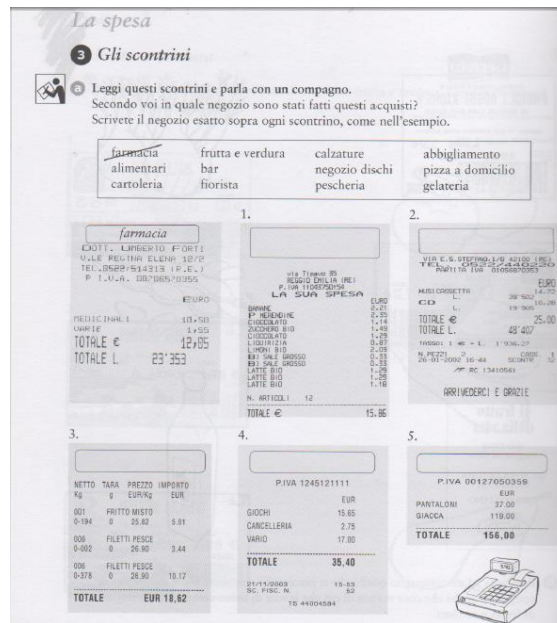
Tra gli obiettivi comunicativo-funzionali dell'unità, troviamo:

- conoscere i termini degli esercizi commerciali più comuni e, per ognuno di essi, conoscere i principali prodotti;
- comprendere le informazioni relative agli orari di apertura e chiusura dei negozi;
- comprendere le informazioni riportate sulle etichette dei prodotti alimentari;
- scrivere delle liste di prodotti;
- compilare un modulo per richiedere la carta soci di un supermercato.

L'attività che riportiamo presenta diversi scontrini, a partire dai quali l'apprendente deve risalire alla tipologia di negozio che l'ha emesso.

FIGURA 4.4.

Scontrini.



Fonte: P. Casi, *L'italiano per me 2*, Recanati, ELI, 2004, cit. p. 12.

L'attività che segue (FIG. 4.5.) è tratta da un'unità didattica dal titolo "La posta".

I principali obiettivi comunicativo-funzionali dell'unità sono i seguenti:

- saper scrivere un indirizzo su una busta collocando al posto giusto il nome, il cognome, l'indirizzo, il C.A.P., il comune, la provincia e il paese;
- conoscere i principali termini che riguardano la posta;
- saper comprendere e scrivere un breve messaggio in una cartolina;
- compilare un modulo per spedire una raccomandata.


Il documento autentico proposto nell'attività didattica è il modulo di una raccomandata che l'apprendente deve compilare.


FIGURA 4.5.


Raccomandata.



La posta

 Questo è il modulo da compilare per spedire una raccomandata. Scrivete i vostri dati e quelli di una persona alla quale volete mandare la raccomandata.

  
 12280616846-7

**R**
  
 12280616846-7

**Posteitaliane**  
Mil. 21 - 4-Cod. 508160 - Tel. 1069

NON BIRICHIONE LETTERARIA

**Accettazione RACCOMANDATA**      **ATTI UFFICIO**  
È vietato introdurre denaro e valori nelle raccomandate. Poste Italiane SpA non ha risponde

**Si prega di compilare a cura del mittente a macchina o in stampatello**

<b>DESTINARIO</b>	DESTINATARIO VIA / PIAZZA _____ N° CIV. _____ C.A.P. _____ COMUNE _____ PROV. _____	numero civico provincia
<b>MITTENTE</b>	MITTENTE VIA / PIAZZA _____ N° CIV. _____ C.A.P. _____ COMUNE _____ PROV. _____	

SERVIZIO ACCESSORI     Via aerea     A.R.  
 RICEVITI     Confermare la cassetta interessata     Assegno e... (in altre)

TASSE

Fonte: P. Casi, *L'italiano per me 2*, Recanati, ELI, 2004, cit. p. 44.

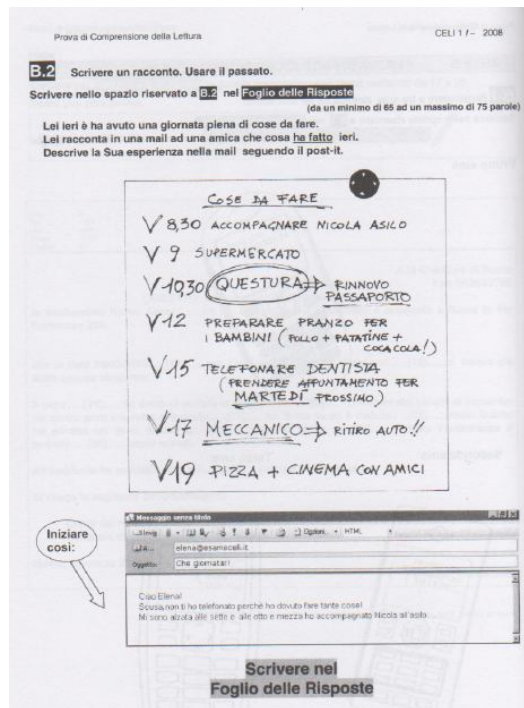
L'ultimo esempio che riportiamo è tratto da un fac-simile di una prova di produzione scritta del CELI 1 *Immigrati*, per l'ottenimento della certificazione della conoscenza del livello A2 della lingua italiana.

Al candidato viene chiesto di scrivere una mail in cui racconta cosa ha fatto il giorno prima, a partire da alcuni appunti annotati su un post-it.

Nel fornire l'input al candidato, viene utilizzata la reale schermata di una pagina aperta sul programma di scrittura di mail (cfr. FIG. 4.6.).

FIGURA 4.6.

Scrivere una mail.



Fonte: L. Rocca (a cura di), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra, Perugia, 2008, cit. p. 132.

Un testo autentico rischia di essere utilizzato in modo non autentico se è inserito in attività didattiche il cui scopo è la sola esercitazione di alcune lettere dell'alfabeto o di forme grammaticali (cfr. Minuz, 2005). Come già abbiamo sottolineato più volte nel corso di questo lavoro, il percorso di alfabetizzazione intrapreso con gli apprendenti è volto a dare senso alla parola scritta, e in generale ai testi scritti che gli apprendenti incontrano quotidianamente:

«L'activité d'écriture a toujours un objectif : on transmet un message, on prend des notes, on fait une liste de courses, etc. Ces activités ont du sens parce que l'écriture est un outil et non une fin en soi. Néanmoins en situation d'apprentissage guidé, dans la salle de classe, «on fait toujours comme si» : il ne peut y avoir de situation véritablement authentique d'écriture et la démarche consiste à s'approcher le plus près possible des situations réelles» (Adami, 2009a, cit. p. 91).

Data la priorità riconosciuta all'orale, soprattutto ai livelli A1 e A2 (cfr. *QCER*), il ricorso ai documenti autentici deve trovare una collocazione nelle pratiche discorsive della classe.

I documenti visti sopra mirano, dunque, allo sviluppo delle competenze scritte e di quelle orali. Vista l'eterogeneità di profili e di livelli che spesso caratterizza le classi di migranti adulti, le attività di conversazione dovranno essere in linea con i livelli degli apprendenti.

## Considerazioni conclusive

Sia in Francia che in Italia, per molti anni, la formazione linguistica dei migranti è stata affidata ai volontari operanti nel terzo settore, che l'hanno gestita con le risorse e con le forze a loro disposizione.

Recentemente, nel quadro degli interventi in materia di integrazione linguistica, lo Stato francese e quello italiano hanno messo in atto dei *contratti* nei quali la formazione linguistica e la formazione civica rivestono un ruolo cruciale, poiché diventano la chiave d'accesso per l'integrazione dei migranti e legano il migrante e la società ospite in un reciproco rapporto di doveri e responsabilità.

La formazione linguistica si rivela, inoltre, un elemento di fondamentale importanza nel momento in cui sempre più paesi europei vincolano l'ingresso o il rilascio dei titoli di soggiorno per la residenza permanente all'attestazione di un determinato livello di conoscenza della lingua nazionale o ufficiale.

Ma qual è l'impatto di queste politiche linguistiche sull'integrazione sociale dei migranti?

L'apprendimento della L2 è un processo lungo e che non si esaurisce all'interno di un corso di lingua di qualche centinaio di ore, né con il superamento di un test. Al contrario, una volta che il periodo di formazione linguistica è concluso e che il test è superato, il processo di apprendimento rischia di andare incontro alla stagnazione.

Per questi motivi è ragionevole far sì che il periodo di formazione diventi un momento di tessitura di reti sociali. La costruzione di legami interpersonali, di relazioni con il territorio e la conoscenza del potenziale mercato del lavoro giocano, infatti, un ruolo centrale nel sostenere i migranti ad affrontare gli

ostacoli linguistici - e non solo - che si presenteranno quando i corsi di lingua saranno terminati.

In questo quadro, il percorso dei migranti verso il raggiungimento dell'alfabetizzazione funzionale rappresenta una sfida importante. I migranti in condizione di analfabetismo o di semi-analfabetismo si avvicinano alla L2, soprattutto alla sua forma scritta, con molto più timore. Sebbene essi siano fra i destinatari privilegiati dei corsi di lingua per adulti, rischiano di essere, in realtà, i più assenti: si innesca, dunque, un circolo vizioso che rischia di collocarli ai margini della formazione.

Molteplici sono dunque le sfide che i diversi attori coinvolti nella formazione e integrazione linguistica - migranti, docenti, Stato, terzo settore - devono portare a termine. La collaborazione fra questi attori si delinea come uno strumento essenziale per intraprendere e consolidare un percorso di integrazione che non si realizza solo attraverso la lingua.

## Bibliografia

Testi:

Adami H., *La formation linguistique des migrants*, Paris, CLE International, 2009a.

Adami H., *Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : contraintes pédagogiques et pratiques institutionnelles*, in A. Boulton (dir.), «Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues», *Mélanges CRAPEL*, n. 31, 2009b, Université de Nancy 2, pp. 160-172.

Adami H., *Parcours migratoires et intégration langagière*, in J. M. Mangiante (dir.), «L'intégration et la formation linguistique des migrantes : état des lieux et perspectives», *Artois Presses Université*, 2011, pp. 1-22.

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino, 1999.

Balboni P. E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma, 1994.

Balboni P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1999.

Baldi P. L., Traficante D., *Modelli di lettura e metodi di ricerca sulla somiglianza ortografica*, Carocci, Roma, 2000.

Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Brasca L., Ravizza G., *Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche*, in Bertocchi D. et al. (a cura di), *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Milano, 2000, pp. 88-173.

Casi P., *L'italiano per me 1*, ELI, Recanati, 2004.

Casi P., *L'italiano per me 2*, ELI, Recanati, 2004.

Catach N. (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Éditions du CNRS, Paris, 1988.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Corno D., *Didattica dell'italiano: insegnare la grammatica*, in Bertocchi D. et al. (a cura di), *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Milano, 2000, pp. 174-231.

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni (a cura di), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità*, 2010.

Gloaguen-Vernet N., *Enseigner le français aux migrants*, Hachette, Paris, 2009.

Goody J., *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (1977), trad. fr., Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.

Goody J., *Il potere della tradizione scritta* (2000), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2002.

Goody J., Watt I., *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, trad. it. in Giglioli P. P., Fele G. (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000 (ed. or. 1962 e 1963).

Graffi G., Scalise S., *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Iglésis T., Verdier C., *Trait d'union 1*, CLE, Paris, 2012.

Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 2011.

Martins-Baltar M., Bourgain D., et al., *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*, CREDIF, ENS, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

Minuz F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

Minuz F., *I Referenziali per le lingue e i livelli di riferimento per l'alfabetizzazione di apprendenti immigrati*, in Spinelli B., Parizzi F., *Profilo della lingua italiana*, Milano, La Nuova Italia, 2010.

Minuz F., Pugliese R., *L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2*, in Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bergamo, 9-11 giugno 2011, pp. 339-360.

Olson D. R., *L'alfabetizzazione come attività metalinguistica*, trad. it. in Olson D. R., Torrance N. (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.

Porta M., *L'apprendimento della lettura. Processi, problemi, prevenzione*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 1996.

Rocca L. (a cura di), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra, Perugia, 2008.

Scalisi T. G., Pelagaggi D., Fanini S., *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Carocci, Roma, 2003.

SGCICI (Sécrétariat général du Comité interministériel de contrôle de l'immigration), *Rapport au Parlement. Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration*. Décembre 2011.

Spinelli B., Parizzi F., *Profilo della lingua italiana*, Milano, La Nuova Italia, 2010.

Torunczyk A., *Un autre regard sur les "illettrés"*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Tribalat M., *De l'immigration à l'assimilation: enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte, 1996.

Vedovelli M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002.

Vedovelli M., Villarini A., *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri* in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Bari, 2003.

Vigner G., *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 2009.



Vincent D., *Leggere e scrivere nell'Europa contemporanea* (2000), trad.it., Bologna, Il Mulino, 2006.

Articoli online:

Adami H., *Le rôle de la littérature dans le processus d'intégration des migrants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants\\_CaseStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants_CaseStudies08_FR.pdf)

ALTE (Association of Language Testers in Europe), *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr\\_ThematicStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_FR.pdf)

ANSA (Agenzia Nazionale Stampa Associata), *Non riesce a leggere il giuramento. Il sindaco leghista nega la cittadinanza*, in «Corriere della Sera», 30/01/2013. Disponibile all'indirizzo: <http://corrieredelveneto.corriere.it/veneto/notizie/cronaca/2013/30-gennaio-2013/non-riesce-leggere-giuramento-sindaco-leghista-rinvia-cittadinanza-2113768371868.shtml>

Beacco J., *Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mise en œuvre*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/2010\\_integrationpolicies\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/2010_integrationpolicies_fr.pdf)

Begotti P., *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Venezia, 2006. Disponibile all'indirizzo: [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_didattizzazione\\_analisi\\_teoria.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf)

Bergère A., *Formation linguistique des adultes : état des lieux des ressources pour les nouveaux formateurs*, in «accueillir», n. 248, s.d.. Disponibile all'indirizzo: [http://www.revues-plurielles.org/\\_uploads/pdf/47/248/49\\_50.pdf](http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/47/248/49_50.pdf)

Centre for Canadian Language Benchmarks, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, Ottawa, 2001. Disponibile all'indirizzo:

[http://www.language.ca/cclb\\_files/doc\\_viewer\\_dex.asp?doc\\_id=927&page\\_id=255](http://www.language.ca/cclb_files/doc_viewer_dex.asp?doc_id=927&page_id=255)

Cochy C., intervento in occasione del seminario *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008. Disponibile all'indirizzo :

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08\\_RAP09\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_fr.pdf)

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre*, Bruxelles, 2006. Disponibile all'indirizzo : <http://www.europe-education-formation.fr/docs/Grundtvig-LLP.Communication-CE.Education-des-adultes.13.11.06.pdf>

Consiglio d'Europa, *Patto europeo sull'immigrazione e l'asilo*, Bruxelles, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/143E6115-EF68-4798-8891-639CC8792B1C/0/Focus\\_N\\_11\\_Allegato8\\_patto\\_eu.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/143E6115-EF68-4798-8891-639CC8792B1C/0/Focus_N_11_Allegato8_patto_eu.pdf)

De Ferrari M., *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte. Du niveau A1.1 au niveau A1*. Mars 2010, pp. 1-26. Disponibile all'indirizzo: <http://coalternatives.fr/wpcontent/uploads/2010/03/Du-niveau-A1.1-au-niveau-A1.pdf>

Division des Politiques linguistiques, *Description des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR). Guide de réalisation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR\\_Guide\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_FR.pdf)

Domergue F., *Diplômes et formations professionnelles des nouveaux migrants*, in «Infos migrations», n. 37, mars 2012, pp. 1-4. Disponibile all'indirizzo: [http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/Etd\\_37\\_diplomes\\_migrants\\_GB.pdf](http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/Etd_37_diplomes_migrants_GB.pdf)

Extramiana C., Van Avermaet P., *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*, Conseil de l'Europe, 2011. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig-ReportSurvey2011\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig-ReportSurvey2011_fr.pdf)

Ferraro A. (Università de la Basilicata), *Rapport de stage. L'intégration linguistique des migrants adultes en Italie*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Mai 2007. Disponibile all'indirizzo:

[http://www.dglflf.culture.gouv.fr/recherche/int%E9gration\\_migrants\\_italie/migrants\\_italie.pdf](http://www.dglflf.culture.gouv.fr/recherche/int%E9gration_migrants_italie/migrants_italie.pdf)

ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità), Atti del Convegno *L'alfabeto dell'integrazione*, Milano, 29 novembre 2012. Disponibile all'indirizzo: <http://www.certificailtuoitaliano.it>

ISTAT (ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA), *La popolazione straniera residente in Italia*, 22 settembre 2011. Disponibile all'indirizzo: <http://www.istat.it>

Krumm H., Plutzar V., *Adapter l'offre en langue set les exigences aux besoins et capacités des migrants adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr\\_ThematicStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_FR.pdf)

Le Quentrec-Creven G., *L'offre de formation linguistique dans le cadre du CAI*, in «Infos migrations», n. 33, février 2012, pp. 1-4. Disponibile all'indirizzo : [http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/Etd\\_37\\_diplomes\\_migrants\\_GB.pdf](http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/Etd_37_diplomes_migrants_GB.pdf)

Little D., *Le Cadre européen commun de reference pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr\\_ThematicStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_FR.pdf)

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), *Rapporto di sintesi del Monitoraggio Nazionale dell'Istruzione degli Adulti*, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.cnoscuola.it/newsletter/allegati/2010/giugno-luglio/09\\_IDA/05\\_Rapporto%20moni%2007.08%20completo.pdf](http://www.cnoscuola.it/newsletter/allegati/2010/giugno-luglio/09_IDA/05_Rapporto%20moni%2007.08%20completo.pdf)

Pierre R., *Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques*, in «Revue française de linguistique appliquée», 1/2003 (vol. VIII), pp.121-137. (Consultato: Giugno 2012). Disponibile all'indirizzo: [http://www.cairn.info/article\\_p.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_081\\_0121](http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=RFLA_081_0121)

Plutzar V., Ritter M., *Apprentissages des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration - Enjeux et options pour les apprenants adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponibile all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants\\_CaseStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants_CaseStudies08_FR.pdf)

*Référentiel FLI français langue d'intégration.* Avant-propos de Michel AUBOUIN, Directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, et Xavier NORTH, Délégué général à la langue française et aux langues de France, 2011. Disponible all'indirizzo:  
[http://dynadiv.univtours.fr/medias/fichier/referentiel-fli\\_1319449427797.pdf](http://dynadiv.univtours.fr/medias/fichier/referentiel-fli_1319449427797.pdf)

Rossner R., *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes - Lignes directrices et options*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponible all'indirizzo:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr\\_ThematicStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_FR.pdf)

UNESCO, *Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : La mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*, Montréal, 2009. Disponible all'indirizzo:  
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-fre.pdf>

Van Avermaet P., Gysen S., *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008. Disponible all'indirizzo:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr\\_ThematicStudies08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_FR.pdf)

VA SAVOIR, *Repertoire d'outils pédagogiques pour la formation linguistiques d'adultes peu ou pas francophones et/ou peu ou pas scolarisés*, Paris, 2009. Disponible all'indirizzo:  
[http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/FEI-Repertoire\\_outils\\_formationlinguistique.pdf](http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/FEI-Repertoire_outils_formationlinguistique.pdf)

Vicher A, *Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants : Un choix politique et didactique*, in «Synergies Sud-Est européen», n. 1, 2008, pp. 31-44. Disponible all'indirizzo :  
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE-europe/vicher.pdf>

*Siti Internet:*

<http://hub.coe.int/>

<http://www.ciep.fr/>

<http://www.corriere.it/>

<http://www.gouvernement.fr>

<http://www.governo.it/>

<http://www.istat.it/it/>

<http://www.istruzione.it/>

<http://www.language.ca/>

<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/>

Dichiaro con la presente che il lavoro di tesi è stato da me personalmente redatto sulla base di mie proprie ricerche e che ho segnalato puntualmente in nota e in bibliografia le fonti, ossia le riprese letterali dei testi critici, nonché qualsiasi ripresa da pensiero altrui.