

I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili

Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte

Paolo Nitti

Università degli Studi dell'Insubria, Italia

Abstract This paper presents the results of a research on language educational practices related to the teaching of Italian as a second language (ISL), aimed at learners in the situation of vulnerability and disadvantage. In many contexts of welcoming, the need to reconcile the first reception practices relating to housing, sustenance and health, with the dimension of language teaching, is evident. The ISL teachers who work within emergency frameworks often experience a feeling of discomfort connected to the motivational dynamics: if the students receive the necessities of the essentials from those who deal with the reception and expect to stay in Italy for a short period of time, it is possible that there will not be intrinsic motivation for studying and exercising the language. The survey, divided into several operational phases, is based on a questionnaire submitted to the teaching staff that deals with the ISL education within the contexts of reception. The most significant aspect of the data analysis is the absence of communicative needs compared to the daily life of the students.

Keywords Italian as second language. Language education. Educational Linguistics. Motivation. Language needs.

Summary 1 Introduzione alla ricerca. – 2 Il quadro teorico. – 3 La ricerca. – 3.1 Il questionario. – 3.2 Il campione. – 4 I risultati. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-10
Accepted	2019-02-09
Published	2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Nitti, Paolo (2019). «I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte». *EL.LE*, 7(3), 413-428.

1 Introduzione alla ricerca

Gli enti e le associazioni che si occupano dell'accoglienza dei migranti provenienti da condizioni di svantaggio (rifugiati, richiedenti asilo, seconde generazioni, immigrati irregolari), in Italia, operano da quasi un ventennio all'interno di un quadro di emergenza, facendo fronte ai bisogni immediati dei flussi migratori, sebbene abbiano costruito e consolidato, nel corso degli anni, un modello assistenziale a rete (Nitti 2018).

I richiedenti asilo e i rifugiati, infatti, sono supportati da queste istituzioni rispetto all'assistenza abitativa, sanitaria, legale, alimentare e alla formazione linguistica, attraverso l'attivazione di progetti curati dalle associazioni private che si occupano del settore sociale, dagli enti territoriali e dai Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS)¹ e dal Sistema di Protezione dei Richiedenti Asilo e dei Rifugiati (SPRAR).² I modelli assistenziali a tutto tondo, resi attuabili dal lavoro sinergico di istituzioni spesso differenti che collaborano tra loro, si sono diffusi su tutto il territorio italiano e dei Paesi dell'Unione Europea che si affacciano sul Mediterraneo (Moyer 2017). Uno dei fattori critici all'interno dei percorsi di accoglienza riguarda l'insegnamento della lingua italiana; le classi di apprendenti sono tendenzialmente disomogenee (Block 2013) per livello di italiano, conoscenza di un sistema di scrittura, competenze digitali, numero di studenti, scolarizzazione, età, prossimità linguistica della lingua madre, in relazione all'italiano e condizione abitativa (Ushioda 2016). Alcuni corsi presentano classi con più di trenta apprendenti, altri operano in contesti molto ridotti, quasi individuali; molti corsisti analfabeti si trovano a frequentare le lezioni con compagni di corso alfabetizzati, se non addirittura diplomati e laureati (Teimouri 2017).

La prossimità linguistica della lingua madre rispetto all'italiano L2 è una delle condizioni che maggiormente agevolano lo sviluppo delle interlingue degli apprendenti (Benson 2007), poiché possono essere applicati alcuni modelli strutturali già esistenti nella mente dei parlanti.

La condizione abitativa può incidere nella didattica dell'italiano per stranieri, se si considera il tempo impiegato per svolgere gli esercizi, per ragionare sulla lingua e per lo studio (Smith 1971). In alcuni casi, stanze molto affollate o contesti precari possono condizionare negativamente la situazione di apprendimento, incidendo sulle disposizioni psico-affettive degli apprendenti (Dodick 1996) e sui fattori meramente organizzativi rispetto allo studio e alla frequenza dei corsi (De

1 URL <https://openmigration.org/glossary-term/centri-di-accoglienza-straordinaria-cas/> (2019-05-16).

2 URL <https://www.sprar.it/> (2019-05-16).

Andrés, Arnold 2009). La didattica della lingua seconda, tradizionalmente, è orientata a soddisfare i bisogni linguistici degli apprendenti ai quali è rivolta, esplicitandoli in obiettivi linguistico-comunicativi, all'interno della programmazione (Ager 2001) e nel rispetto della gradualità dell'acquisizione della lingua (Pulvermüller, Schumann 1994; Rastelli 2009). La lingua seconda, infatti, è parlata, per definizione, nel contesto territoriale di riferimento ed è veicolo primario della comunicazione, mentre la lingua straniera è praticata in un ambiente alloglotto (Balboni 1994); le strutture dei corsi, la qualità e la quantità dell'input sono differenti fra i due tipi di insegnamento, così come cambiano in misura significativa le modalità didattiche, pur mantenendo l'obiettivo di fondo: l'insegnamento della lingua (Ciliberti 2012).

Se i bisogni linguistici di una classe di studenti in mobilità internazionale risultano, generalmente, molto chiari, sulla base del contesto di vita e della dimensione dello studio (Ballarin 2017), quelli di un gruppo di migranti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità si configurano decisamente meno nitidi (Nitti 2008).

Oltre alla stabilità psicofisica, condizione imprescindibile per qualsiasi forma di apprendimento, può incidere più o meno positivamente sui risultati acquisizionali la dinamica migratoria: se il corsista desidera rimanere in Italia, la lingua seconda sarà presumibilmente significativa, mentre nel caso di migranti che concepiscono l'Italia come destinazione intermedia, temporanea, in attesa di raggiungere componenti della famiglia altrove (Ambrosini 2011), la lingua italiana risulterà superflua o ostacolante.

2 Il quadro teorico

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda a studenti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità e di svantaggio non è una condizione recente all'interno delle pratiche glottodidattiche (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), ma rappresenta uno scenario piuttosto diffuso sul territorio italiano. Un fattore oscillante è rappresentato dai bisogni linguistici degli apprendenti e dalla loro motivazione a rimanere in Italia e a imparare l'italiano. Uno dei principali problemi, di natura affettiva, connessi con l'apprendimento di una lingua riguarda l'estraneità, la distanza psicologica fra la lingua (e la cultura) seconda e la lingua materna (Balboni 1994, 76). Per favorire l'apprendimento, è opportuno adattarsi a una disponibilità verso possibilità e abitudini differenti dalle proprie, attraverso la fase di *dépaysement*; un processo di distacco rispetto alla matrice pregressa, che consentirebbe di estendere la propria visione del mondo, per mezzo di una prospettiva di relativismo culturale e linguistico. Contribuiscono al *dépaysement* gli stimoli della realtà della L2, la sensazione di protezione dell'ambiente glottodidattico rispetto al mondo al di fuori

dell'aula e la presenza della stessa lingua fra il contesto di apprendimento e la realtà esterna (Balboni, Porcelli 1991; Porcelli 1994).

La fioritura di corsi di glottodidattica, sia universitari che professionali, ha permesso al personale che opera nel campo dell'insegnamento dell'italiano per stranieri un aggiornamento costante e significativo (Ciliberti 2012). La diffusione della lingua inglese e delle altre lingue straniere, soprattutto all'interno dei curricula universitari in glottodidattica (Serragiotto 2016), rivolti alla formazione dei docenti, ha consentito agli insegnanti di accedere ad altri sistemi linguistici, praticati dai migranti che arrivano in Italia, in quanto ex lingue coloniali e, più recentemente, lingue co-ufficiali. In questi casi, se, all'interno di un contesto di accoglienza, il dialogo è consentito sulla base di una lingua franca,³ la motivazione ad apprendere l'italiano può ancora risultare ridimensionata (Wigfield 1994; Williams 1994; Campbell, Storch 2011).

La conoscenza di più lingue, da parte degli operatori e degli insegnanti che lavorano in contesti di accoglienza, agevola senza dubbio il passaggio di informazioni e l'interazione, ma è vero anche che l'apprendente può vivere all'interno di una realtà di lingua seconda che effettivamente concepisce l'italiano come lingua straniera, in quanto non è praticato nei contesti comunicativi quotidiani.

Se all'interno di un ambiente di L2, non viene parlata la lingua seconda, ma si ricorre ad altri sistemi linguistici, si creano le situazioni di *isole linguistiche*. La questione è nota in letteratura scientifica per quanto concerne i corsi organizzati dalle università straniere in Italia; spesso gli studenti in mobilità parlano inglese nel contesto di accoglienza e di studio, rinunciando *de facto* a imparare la lingua seconda, perché non ne avrebbero necessità (Chambers 1999).

Il sintagma *isola linguistica* è un calco linguistico, importato dal tedesco *Sprachinseln* (Schmeller 1838 cit. in Brazzo 2008, 179), per designare porzioni linguistiche molto circoscritte, emarginate rispetto alla comunità linguistica maggioritaria rispetto all'interazione e agli scambi comunicativi.

Sebbene Schmeller concepisse le isole linguistiche in relazione alla linguistica storica, indicando con quest'espressione le comunità di antico cimbri,⁴ sarebbe possibile operare un parallelismo relativo a molte situazioni attuali di apprendimento linguistico.

All'interno della letteratura scientifica (Giacomarra 2007), infatti, le isole linguistiche si riferiscono a *enclaves* omogenee dal punto di

³ La lingua franca designava anticamente, come glottonimo, le parlate dei franchi, intesi come popolazioni dell'area romanza, e, per estensione, rappresenta all'interno della linguistica contemporanea «la lingua veicolare usata per la comunicazione essenziale fra parlanti di lingue diverse» (Berruto 2004, 149).

⁴ La definizione di isola linguistica riferita al cimbri è controversa, cf. Pellegrini 1984; Tomaselli 2004.

vista della lingua usata e sono isolate dal contesto esterno. Il parallelismo rispetto ad alcune situazioni di apprendimento dell'italiano L2 non si riferisce tanto al retroterra linguistico dei corsisti quanto al ricorso a una lingua diversa dall'italiano per la comunicazione quotidiana e alla situazione di isolamento rispetto all'ambiente esterno.

Sulla base di queste premesse, è parso opportuno interrogarsi sulle specificità dei corsi di lingua seconda, rivolti ad apprendenti caratterizzati da situazioni di svantaggio e di vulnerabilità, prendendo a titolo esemplificativo la formazione erogata nella regione Piemonte.

In Piemonte, infatti, il Progetto Petrarca⁵ (Piano regionale per la formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi terzi), cofinanziato e diretto dalla Regione Piemonte, dal Ministero dell'Interno e dall'Unione Europea, ha permesso di organizzare una rete di centri che si occupano dell'insegnamento dell'italiano L2, potenziandone l'offerta formativa attraverso l'erogazione di fondi per il reclutamento di insegnanti per progetti didattici e collaborazioni occasionali, e mediante la cooperazione con enti e associazioni del privato-sociale. Come emerge dalla denominazione, il Piano regionale non è volto precipuamente alla formazione linguistica, ma anche a quella civica; la didattica della lingua all'interno dei corsi rivolti a migranti, infatti, è spesso «impostata secondo una prospettiva pedagogica, al cui interno la lingua italiana svolge un ruolo strumentale ai fini dell'integrazione in Italia» (Balboni 1994, 27). Il ruolo dell'insegnante, spesso, è parallelo a quello dell'operatore sociale, del funzionario che si adopera per risolvere i problemi connessi con il contesto di vita degli apprendenti-utenti, divenendo una figura multifunzione che accompagna il migrante nel percorso di vita in Italia. L'ammissione all'interno di un corso gratuito di lingua, subordinata alla richiesta da parte di un apprendente, è quasi sempre possibile, in virtù della collaborazione a livello di rete territoriale: se un ente non dispone di un corso per il livello appropriato o presenta tutti i corsi saturi, indirizza l'utente a un altro ente della rete.

Oltre al Petrarca, la Città di Torino ha attivato dei corsi specifici per i migranti minori non accompagnati, cooperando con alcuni istituti professionali per l'inserimento successivo, e corsi per adulti in situazioni di svantaggio. L'offerta formativa descritta, sebbene molto ampia, non è sufficiente a coprire il bisogno di formazione linguistica dei migranti presenti in Piemonte, pertanto molti centri di accoglienza dei migranti⁶ e strutture che operano sinergicamente e in partenariato si sono attrezzati per l'istituzione di corsi di italiano L2 in autonomia, svincolati dalla burocrazia, dalle tempistiche e dalle distanze rispetto alle sedi tradizionali dei corsi. Le specificità dei corsi di italiano L2 organizzati dalle università, dalle scuole e dai CPIA so-

⁵ URL <https://www.Petrarca.Eu/> (2019-05-16).

⁶ URL <http://www.Osservatoriomigranti.Org/?cda> (2019-05-16).

no state ampiamente trattate in ambito accademico (Balboni 1994), mentre sono stati indagati in minore misura i corsi istituiti all'interno dei centri e delle associazioni che si occupano dell'accoglienza ai rifugiati e ai richiedenti asilo.

All'interno di queste realtà, il modello a rete è superato da una centralizzazione dei servizi: l'ente si preoccupa di tutti gli aspetti che riguardano la vita del soggetto in condizione di svantaggio, dall'assistenza abitativa all'insegnamento della lingua.

Sulla base di queste premesse, si è ritenuto di indagare le caratteristiche dei corsi di italiano L2 erogati dalle strutture che si occupano dell'accoglienza o dalle associazioni e dagli enti che collaborano per garantire lo svolgimento dei percorsi formativi.

3 La ricerca

I parametri per indagare le caratteristiche di un corso di italiano L2 riguardano l'organizzazione della didattica, la programmazione con i soggetti dell'apprendimento e dell'insegnamento (Nitti 2017). Ogni elemento, infatti «coinvolge un sottogruppo di variabili interdipendenti ed è connesso intimamente con la struttura che si intende dare al corso» (2017, 52). Per riuscire a descrivere l'andamento e l'organizzazione dei corsi di italiano L2 erogati dai centri che si occupano dell'accoglienza dei migranti, è stato predisposto un questionario online, inoltrato ai docenti interessati alla ricerca, che operano nei contesti di insegnamento da analizzare.⁷ Il questionario riporta 30 quesiti, divisi in 8 sezioni, oltre a un'intestazione contenente le modalità di trattamento e di divulgazione dei dati, le indicazioni per il tempo necessario alla compilazione e per la tutela della privacy.

Le prime 5 domande riguardano le caratteristiche degli insegnanti che operano all'interno dei corsi (età, inquadramento professionale, titoli di studio, esperienze pregresse), 5 quesiti sono relativi alla programmazione (contenuti, livelli, scansione delle attività, periodo di svolgimento degli insegnamenti), 8 ai corsisti (sesso, età, contesto di provenienza, lingue materne e straniere, scolarizzazione, condizione abitativa, motivazione), 3 all'istituzione (numero di corsi, attività prevalenti, cooperazione con altri enti), 2 alle tecniche glottodidattiche, 2 ai materiali utilizzati, 2 agli spazi, 3 ai possibili fattori di criticità. Ogni sezione del questionario prevede uno spazio per le note aggiuntive. Per non sovraccaricare il questionario, si è scelto di non superare i 30 quesiti (Nitti 2018).

⁷ La manifestazione di interesse è avvenuta all'interno dei corsi di formazione in glottodidattica, rivolti agli insegnanti di italiano L2 del Piemonte, organizzati dal Centro Interculturale della Città di Torino (<http://www.interculturatorino.it/m> (2019-05-16)).

I quesiti, infatti, sono volti a inquadrare la struttura e l'organizzazione dei corsi di italiano L2 rivolti a migranti in condizione di svantaggio.

Si è deciso di trascurare il piano valutativo e certificatorio dei corsi (Serragiotto 2016), al fine di non appesantire la ricerca e di concentrarsi sulla questione dei bisogni linguistici.

3.1 Il questionario

La prima sezione del questionario è finalizzata alla rilevazione delle caratteristiche dei docenti di italiano L2, al fine di tracciarne il profilo. La seconda sezione riguarda l'organizzazione del corso in merito alla struttura del syllabo, ai tempi di erogazione e agli obiettivi linguistici.

Uno dei parametri considerati per l'analisi dell'organizzazione dei corsi di italiano L2 concerne la durata e il tempo dei moduli; mentre la durata si riferisce all'intero periodo di svolgimento di un insegnamento, il tempo delinea la scansione giornaliera, settimanale, mensile o annuale.

In merito al livello, si è scelto di associare agli indicatori del QCER (Council Of Europe 2001) le etichette *base*, *intermedio* o *avanzato*, poiché è ragionevole ritenere che in contesti di apprendimento poco istituzionalizzati le indicazioni glottodidattiche rigide tendano a sfumare. Per questo motivo, inoltre, è parso opportuno inserire l'opzione aggiuntiva *classi disomogenee per livello linguistico* (Vallerand 1997).

La sezione riguardante i corsisti prevede l'inserimento di diverse informazioni, al fine di comprendere la compagine delle classi rispetto al profilo di apprendente. La quarta sezione è dedicata all'istituzione, in modo da valutare il corso di italiano L2 all'interno dell'ente organizzatore, indagandone la complessità. Le sezioni successive, tutte di natura meramente glottodidattica sono relative ai materiali, alla conduzione delle attività di insegnamento della lingua, alle aule e all'individuazione di elementi problematici relativi al corso.

3.2 Il campione

Ai fini di ricerca, si sono presi in esame i corsi erogati da 21 istituzioni, 16 delle quali risultano cooperative, associazioni culturali e ONLUS che operano in partenariato con i centri di accoglienza.

I comuni considerati rientrano all'interno delle province di Alessandria, Asti, Biella, Cuneo, Torino e Vercelli. I dati sono stati forniti in forma anonima, mediante il questionario elettronico, da 38 insegnanti e 6 educatori che si sono occupati della formazione linguistica di 504 corsisti. Gli informanti sono stati contattati, via e-mail, sulla

base delle indicazioni del Centro Interculturale della Città di Torino, istituzione comunale che si occupa della formazione in didattica dell'italiano L2, con il patrocinio del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Torino.

Il periodo per la compilazione ha riguardato gli ultimi tre mesi del 2017.

4 I risultati

L'analisi dei dati ottenuti per mezzo della compilazione dei questionari ha consentito di ricavare alcune informazioni interessanti, talvolta molto difformi rispetto alle consuetudini legate all'organizzazione dei corsi di lingua e, più specificamente, di lingua italiana seconda (Nitti 2015).

Gli insegnanti che operano all'interno - o per conto - dei centri di accoglienza presentano tutti almeno una laurea di primo livello e, in molti casi, il titolo conseguito non riguarda *strictu sensu* la linguistica o la glottodidattica. Quasi tutti gli informanti hanno un'età compresa tra i 28 e i 40 anni, e sono in possesso di attestati di perfezionamento formativo o di un certificato⁸ per l'insegnamento delle lingue. Ogni informante, inoltre, dichiara di parlare almeno due lingue straniere, con un livello superiore al B2 del QCER.

L'intero campione riferisce di avere esperienza pluriennale nell'insegnamento dell'italiano L2, sebbene non tutti gli informanti dichiarino di aver lavorato con i livelli linguistici del corso per il quale svolgono la docenza. I dati sull'inquadramento professionale sono molto netti: solamente 3 educatori, che operano in qualità di insegnanti, sono in possesso di un contratto a tempo indeterminato e le forme contrattuali più diffuse sono la prestazione occasionale, la partita IVA e forme parasubordinate. La programmazione dei corsi di italiano L2 è continuamente rinegoziata e nel 52% dei casi è assente il syllabo del corso, in quanto viene costruito *in itinere*. La principale motivazione che giustificerebbe l'assenza del syllabo riguarda l'immissione continua di studenti all'interno del corso e l'assenza di certificazioni alla fine dell'insegnamento. L'assenza del syllabo è probabilmente uno dei dati maggiormente significativi della fase di analisi, perché tradurrebbe *de facto* l'operato degli insegnanti in un lavoro per unità, basate sulle contingenze (Nitti 2018) e sul *problem solving*. All'interno delle note, i docenti dichiarano di essere poco confortati dalla teoria glottodidattica e dagli indicatori del QCERL, probabilmente

⁸ Le certificazioni dichiarate sono in misura maggioritaria la DITALS di I e di II livello (<https://ditals.Unistrasi.It/>) e, meno frequentemente la CEDILS (<https://www.Itals.It/corso-cedils> (2019-05-16)).

percepiti non come orientamenti operativi, ma come prescrizioni rigide. La critica maggiormente presente all'interno delle note riguarda l'assenza di formazione glottodidattica specifica, relativa alla gestione di gruppi disomogenei e alla didattica in situazioni di vulnerabilità. Il panorama accademico italiano ha proposto, in effetti, alcuni interventi mirati a rispondere ai bisogni formativi (Minuz, Pugliese 2012), ma probabilmente le modalità di promozione delle iniziative e di divulgazione delle ricerche non hanno intercettato e raggiunto il campione. I quesiti sulla scansione temporale dei corsi riportano un quadro abbastanza variegato: il 23% degli insegnamenti prevede un'immissione costante dei corsisti ed è erogato due o tre volte alla settimana per incontri di due ore; il 27% è composto di moduli di 20-40 ore di formazione, scandite su 2-3 settimane; il 45% prevede moduli di 60-80 ore, pianificando tre giorni a settimana.

La fascia oraria privilegiata per le lezioni è dalle 14 alle 16 (53%) e dopo le 18 (34%).

All'interno delle note, gli informanti riferiscono che, per quanto concerne i progetti di riferimento che li coinvolgono come docenti, la vita dei corsisti è piena di attività, la maggior parte delle quali riguarda la gestione delle pratiche d'immigrazione e di eventi formativi, culturali, ricreativi e sportivi. I livelli linguistici sono bassi: nessun corso è finalizzato al raggiungimento del livello B1, indicatore del QCERL per l'autonomia, e sono presenti insegnamenti denominati A0, indicazione diffusa negli ambienti non accademici della didattica della lingua seconda che indica percorsi di alfabetizzazione, perfezionamento nella letto-scrittura, scolarizzazione e funzioni comunicative tipiche del livello A1. Le classi il cui livello è disomogeneo (Emanuel, Nitti 2015) rappresentano la maggioranza (82%).

I corsisti sono in prevalenza di sesso maschile (67%) e provengono, in prevalenza, da: Africa centrale, Egitto, Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka e Medio Oriente.

In alcuni casi (16%) si preferisce strutturare un'offerta formativa riservata alle corsiste.

L'età più rappresentata va dai 20 ai 35 anni (79%), seguita dalla fascia 16-20 (11%) e da 35-50 (8%). La condizione abitativa è estremamente variabile: alcuni minori sono affidati a famiglie native, in altri casi i migranti sono ospitati dal centro di accoglienza e dalle strutture che i comuni mettono a disposizione dei centri. Al di là della sistemazione, che non appare, sulla base delle risposte, degradante e arrangiata, si rileva l'assenza di tempo libero per lo studio, causata da numerosi impegni, soprattutto di carattere amministrativo. Le lingue materne dei corsisti sono molto varie e il dato maggiormente indicativo riguarda la sensibilità degli informanti rispetto alla precisione delle risposte: le lingue europee ex-coloniali, infatti, sono presenti come risposte nell'*item* «lingue straniere» e non «lingua madre». L'andamento denota un atteggiamento scrupoloso ver-

so la realtà sociolinguistica dei corsisti e una preparazione, di base, in glottodidattica e in linguistica tipologica. I livelli di scolarizzazione degli apprendenti sono molto diversificati: dalle alte qualificazioni (23%), ai diplomi di scuola secondaria (24%), a quelli di primaria (11%). Il 42% dei corsisti non presenta una scolarizzazione di base ed è totalmente o parzialmente analfabeta.

Gli enti territoriali prevedono forme di collaborazione con le associazioni e gli operatori del privato-sociale rivolti all'accoglienza attivano in media dai 5 ai 14 corsi di italiano L2 all'anno. Queste istituzioni si occupano prevalentemente di assistenza abitativa e alimentare, ma supportano i migranti anche nell'assistenza legale, sanitaria e nella ricerca di abiti. Le tecniche glottodidattiche prevalenti riguardano l'insegnamento del lessico, attraverso approcci di natura comunicativa (Laufer 2009); il dialogo non strutturato con i corsisti in forma plenaria risulta l'attività prevalente (92%). I materiali utilizzati sono in pochi casi libri di testo (14%) e, in misura maggiore, *hand-out*, provenienti da dispense auto-prodotte dai docenti e da manuali ed eserciziari per l'insegnamento dell'italiano come L2. Qualche istituzione dispone di una biblioteca o di un armadio contenente libri di testo e film (21%). La maggior parte degli spazi non è predisposta per la didattica, ma è adattata (85%), a partire da saloni, uffici, palestre e stanze per il pernottamento. La dichiarazione di assenza di strumenti per la glottodidattica e di lavagne, infatti, è presente in alcune note (26%). In qualche caso, la collocazione della lezione di lingua è variabile e cambia in base alle esigenze dell'ente (36%). Lo spazio fisico della lezione è percepito come uno degli elementi di maggiore criticità da parte degli insegnanti (57%), in misura maggiore rispetto all'assenza di materiali idonei all'insegnamento o alla mancanza di fotocopiatrici e di libri di testo.

I fattori problematici principali, selezionati o descritti dagli insegnanti, riguardano l'assenza di motivazione dei corsisti all'apprendimento della lingua seconda (84%), l'inadeguatezza delle strutture (57%) e l'inquadramento professionale dei docenti (79%). L'inadeguatezza delle strutture che certamente non sono state pensate, in origine, per la glottodidattica, è uno degli aspetti più facilmente risolvibili, organizzando diversamente gli spazi o lavorando in rete con altre istituzioni maggiormente attrezzate, laddove possibile. Per quanto concerne l'inquadramento, esistono sicuramente delle forme di contrattualizzazione che tutelino il lavoratore e il problema sembra prevalentemente connesso con l'erogazione dei fondi a supporto dei progetti, pur non essendo questo contributo la sede più appropriata per trattare la criticità, proponendo alcune misure risolutive. L'assenza di motivazione da parte dei corsisti si delinea, in effetti, come uno degli elementi maggiormente interessanti dell'indagine, poiché il personale docente che opera in glottodidattica dovrebbe essere preparato ad attuare interventi che incrementino la motivazione (Fukuda, Sakata,

Takeuchi 2011). Secondo Balboni, il concetto di bisogno comunicativo e le procedure per analizzare le necessità linguistiche dei corsisti fornirebbero il «supporto motivazionale all'approccio comunicativo, soprattutto nella sua realizzazione nozionale-funzionale lanciata negli anni Settanta dal Consiglio d'Europa» (1994, 76). I bisogni comunicativi degli apprendenti di una lingua seconda emergerebbero dal «contatto con la realtà quotidiana e risultano estremamente forti ai fini della motivazione» (77). In un contesto senza bisogni comunicativi, perché la struttura ospitante si occupa di tutti gli aspetti legati al benessere e alla stabilità dell'individuo, anche ricorrendo a una lingua franca, e considerato che il percorso di migrazione può concepire l'Italia come meta meramente provvisoria, la realtà quotidiana non fornirebbe alcuno spunto per la motivazione e per la creazione di un bisogno linguistico.

La teoria glottodidattica sembra offrire un modello di risposta possibile per spiegare l'assenza di motivazione a imparare la lingua seconda, ma occorrerebbe considerare che il concetto di motivazione è sempre negoziabile (Raffini 1993; Wigfield 1994; Kempe 1998; Nitti 2018). Esistono forme differenti di motivazione: dal piacere di imparare una lingua, si passa a una forma di motivazione relativa all'integrazione e ai bisogni sociali, e a un'altra strumentale, legata al senso del dovere o alla risoluzione di un problema (Balboni 2012). Un aspetto noto in glottodidattica riguarda la capacità degli insegnanti di negoziare la motivazione: essa, infatti, può

essere negoziata, creata, incrementata e anche indebolita: solo una rilevazione dei bisogni comunicativi degli studenti e il collegamento con la realtà extrascolastica possono incidere in maniera positiva sulla motivazione, rendendo il corso autentico e significativo. (Nitti 2017, 53)

Se la realtà extrascolastica non offrisse sufficienti stimoli, occorrerebbe forse rivolgersi alle stesse figure professionali che operano all'interno del contesto di accoglienza per sensibilizzare in merito alle specificità dell'apprendimento della lingua seconda, spingendo a un maggiore controllo dell'uso e del ricorso alla lingua seconda, e a un utilizzo maggiormente consapevole della lingua franca, in modo da non ostacolare la dimensione dei bisogni comunicativi della L2.

5 Conclusioni

I corsi di italiano L2 rivolti ad apprendenti vulnerabili presentano alcune caratteristiche specifiche, che li contraddistinguono dagli altri insegnamenti linguistici, a causa della particolarità degli apprendenti e delle condizioni di insegnamento. È opportuno considerare

che l'*input* linguistico, gli obiettivi glottodidattici e l'oggetto di apprendimento non cambiano, trattandosi di corsi di lingua seconda; gli aspetti che identificano questi insegnamenti risultano eminentemente di natura organizzativa (gestione, progettazione ed erogazione dei corsi), sociale (condizioni di vita degli apprendenti e rapporto con il contesto) e politica (risorse destinate all'accoglienza, alla formazione, considerazione dei migranti). Gli elementi maggiormente significativi delineati all'interno dell'indagine riguardano l'assenza del sillabo e un'impostazione didattica fondata sulla soluzione di problemi immediati, la mancanza di livelli superiori al B1 e la carenza di motivazione da parte degli apprendenti per quanto concerne lo studio e la pratica della L2. Ogni aspetto critico configura un esito per la glottodidattica, ma le cause non sono puramente linguistiche o didattiche, perché riguarderebbero piuttosto le dinamiche migratorie e le politiche dei centri che si occupano dell'insegnamento, rispetto all'organizzazione dei corsi e all'inserimento degli utenti, esulando dai confini di questa ricerca.

Se si confrontano i corsi descritti dagli informanti con quelli proposti dalla rete Petrarca, emerge, infatti, un'organizzazione molto differente e, trascurando gli aspetti motivazionali per i quali non si dispone di dati sufficienti, si nota la presenza di sillabi e programmi, e l'esistenza di livelli fino al B2/C1. Al di là degli aspetti organizzativi e socio-politici, è necessario ricordare che la letteratura scientifica glottodidattica è abbondante di esempi e di proposte operative per aumentare la motivazione⁹ e per sviluppare i bisogni linguistici.¹⁰ Occorrerebbe, in conclusione, divulgare il sapere scientifico a coloro che operano nei contesti di insegnamento, strutturati all'interno delle pratiche di accoglienza, coinvolgendo tutte le figure implicate nei processi di tutela e inserimento sociale.

⁹ Smith 1971; Ager 2001; Anderman E.M., Anderman L.H. 2010; Oroujlou, Vahedi 2011; Alrabai 2016.

¹⁰ Chambers 1999; Cheng, Dörnyei 2007; Bernaus, Gardner 2008; De Andrés, Arnold 2009; Busse, Walter 2013; Lamb 2017; Teimouri 2017; Papi 2018.

Bibliografia

- Ager, Dennis (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Alrabai, Fakieh (2016). «The Effects of Teachers' In-class Motivational Intervention on Learners' EFL Achievement». *Applied Linguistics*, 37(3), 307-33. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amu021>.
- Ambrosini, Maurizio (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Anderman, Eric M.; Anderman, Lynley H. (2010). *Classroom Motivation*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Education.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Balboni, Paolo E.; Porcelli, Gianfranco (1991). *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Benson, Phil (2007). «Autonomy in Language Teaching and Learning». *Language Teaching*, 40(1), 21-40. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444806003958>.
- Ballarín, Elena (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Bernaus, Mercè; Gardner, Robert C. (2008). «Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement». *The Modern Language Journal*, 92(2), 387-401. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>.
- Berruto, Gaetano (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Block, David (2013). *Social Class in Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Brazzo, Marica (2008). «A proposito del costrutto dell'eteroglossia interna». *Bollettino Linguistico Campano*, 13/14, 177-85.
- Brown, Douglas H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Busse, Vera; Walter, Catherine (2013). «Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: a Longitudinal Study of Motivational Changes and their Causes». *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-56. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>.
- Campbell, Elizabeth; Storch, Neomy (2011). «The Changing Face of Motivation: a Study of Second Language Learners' Motivation Over Time». *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166-92. DOI <https://doi.org/10.1075/ara1.34.2.03cam>.
- Chambers, Gary (1999). *Motivating Language Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, Hsing-Fu; Dörnyei, Zoltán (2007). «The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: the Case of EFL Teaching in Taiwan». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-74. DOI <https://doi.org/10.2167/ilt048.0>.
- Ciliberti, Anna (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci editore.
- Council Of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg; trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia-OUP. 2002. URL <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-ref>

- erence-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-(2019-05-16).
- Crookes, Graham; Schmidt, Richard W. (1991). «Motivation: Reopening the Research Agenda». *Language Learning*, 41(4), 469-512. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>.
- De Andrés, Véronica; Arnold, Jane (2009). *Seeds of Confidence: Self-esteem Activities for the EFL Classroom*. Rum: Helbling Languages.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Di Pinto, Giovanni (2014). *Progettare i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nei CIPIA*. Roma: Stamen.
- Diadori, Pierangela; Palermo, Massimo; Troncarelli, Daniela (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dodick, David J. (1996). «A Study of Attitudes and Motivation of High School Foreign Language Students». *Canadian Modern Language Review*, 52, 577-95.
- Dörnyei, Zoltán (1998). «Motivation in Second and Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 31(3), 117-35. DOI <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>.
- Ehrman, Madeline E.; Dörnyei, Zoltán (1998). *Interpersonal Dynamics in the Second Language Classroom*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Emanuel, Laura; Nitti, Paolo (2015). «La didattica delle lingue rivolta a gruppi disomogenei». *Nuova Secondaria*, 10, 24-8.
- Fukuda, S.T.; Sakata, H.; Takeuchi, M. (2011). «Facilitating Autonomy to Enhance Motivation: Examining the Effects of a Guided-autonomy Syllabus». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 71-86.
- Gardner, Robert C. (1996). «Motivation and Second Language Acquisition: Perspectives». *Journal of the CAAL*, 18, 19-42.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Rowley MA: Newbury House.
- Gardner, Robert; MacIntyre, Peter (1991). «An Instrumental Motivation In Language Study: Who Says It Isn't Effective?». *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57-72.
- Galos, Eliza; Bartolini, Laura; Cook, Harry; Grant, Naomi (2017). *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean Migration Routes*. Geneva: International Organization for Migration IOM.
- Giacomarra, Mario G. (a cura di) (2007). *Isole. Minoranze culturali migranti globalizzazione*. Palermo: Fondazione Buttitta.
- Gilmore, Alex (2007). «Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 40(2), 97-118. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444807004144>.
- Hadfield, Jill; Dörnyei, Zoltán (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Kempe, Gerard (1998). «Comparing and Explaining the Trajectories of First and Second Language Acquisition: in Search of the Right Mix of Psychological and Linguistic Factors». *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), 29-30. DOI <https://doi.org/10.1017/s1366728998000066>.
- Kubanyiova, Magdalena; Feryok, Anne (2015). «Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance». *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-49. DOI <https://doi.org/10.1111/modl.12239>.

- Lamb, Martin (2017). «The Motivational Dimension of Language Teaching». *Language Teaching*, 50(3), 301-46.
- Laufer, Batia (2009). «Second Language Vocabulary Acquisition from Language Input and from Form-focused Activities». *Language Teaching*, 42(3), 341-54. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444809005771>.
- Li, Na (2006). «Researching and Experiencing Motivation: a Plea for Balanced Research». *Language Teaching Research*, 10(4), 437-56. DOI <https://doi.org/10.1191/1362168806lr206pr>.
- MacFarlane, Alina; Wesche, Marjorie B. (1995). «Immersion Outcomes: Beyond Language Proficiency». *Canadian Modern Language Review*, 51, 250-74. DOI <https://doi.org/10.3138/cmlr.51.2.250>.
- MacWhinney, Brian (2004). «A Multiple Process Solution to the Logical Problem of Language Acquisition». *Journal of Child Language*, 31(4), 883-914. DOI <https://doi.org/10.1017/s0305000904006336>.
- Minuz, Fernanda; Pugliese, Rosa (2012). *Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca-azione su lingua e cultura. Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui = Atti dell'XI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, AltLA*. Perugia: Guerra Edizioni, 37-60.
- Moyer, Alene (2017). «Autonomy in Second Language Phonology: Choice Vs. Limits». *Language Teaching*, 50(3), 395-411. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444815000191>.
- Murray, Garold, Gao, Xuesong; Lamb, Terry (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263112000757>.
- Nitti, Paolo (2008). «L'italiano per i nuovi italiani». *École*, 70, 20-1.
- Nitti, Paolo (2015). «Insegnare italiano come L2. Elementi di glottodidattica». *Scuola e didattica*, 10, 19-26.
- Nitti, Paolo (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Nitti, Paolo (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- O'Neil, Harold F.; Drillings, Michael (1994). *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Oroujlou Nasser; Vahedi Majid (2011). «Motivation, Attitude and Language Learning. *Procedia*». *Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>.
- Papi, Mostafa (2018). «Motivation as Quality: Regulatory Fit Effects on Incidental Vocabulary Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 1-24. <https://doi.org/10.1017/s027226311700033x>.
- Peacock, Matthew (1997). «The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners». *ELT Journal*, 51, 144-56.
- Pellegrini, Giovan Battista (a cura di) (1984). *Le isole linguistiche di origine germanica nell'Italia settentrionale*. Roana (VI): Istituto di Cultura Cimbra.
- Pintrich, Paul R.; Brown, Donald R.; Weinstein, Claire E. (1994). *Student Motivation, Cognition, and Learning*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, Paul R.; Schunk, Dale H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Porcelli, Gianfranco (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.

- Pulvermüller, Friedemann; Schumann, John H. (1994). «Neuro-biological Mechanisms of Language Acquisition». *Language Learning*, 44, 681-734. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00635.x>.
- Raffini, James P. (1993). *Winners Without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Needham Heights MA: Allyn and Bacon. DOI <https://doi.org/10.1177%2F019263659407856019>.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
- Serragiotto, Graziano (2016). «Nuove frontiere nella valutazione linguistica». *Educazione Linguistica Language Education*, 5(2), 153-88.
- Skehan, Peter (1991). «Individual Differences in Second-language Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-98. DOI <https://doi.org/10.1017/s0272263100009979>.
- Smith, Alfred N. (1971). «The Importance of Attitude in Foreign Language Learning». *Modern Language Journal*, 55(2), 83-8.
- Teimouri, Yasser (2017). «L2 Selves, Emotions, and Motivated Behaviors». *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681-709. DOI <https://doi.org/10.1017/s0272263116000243>.
- Tomaselli, Alessandra (2004). *Il Cimbro come laboratorio d'analisi per la variazione linguistica in diacronia e sincronia*. Verona: Variis Linguis.
- Tremblay, Paul F.; Gardner, Robert C. (1995). «Expanding the Motivation Construct in Language Learning». *Modern Language Journal*, 79, 505-20. DOI <https://doi.org/10.2307/330002>.
- Ushioda, Ema (2016). «Language Learning Motivation Through a Small Lens: a Research Agenda». *Language Teaching*, 49(4), 564-77. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444816000173>.
- Vallerand, Robert J. (1997). «Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation». *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. DOI [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60019-2).
- Wigfield, Allan (1994). «Expectancy-value Theory of Achievement Motivation: a Developmental Perspective». *Educational Psychology Review*, 6, 49-78. DOI <https://doi.org/10.1007/bf02209024>.
- Williams, Marion (1994). «Motivation in Foreign and Second Language Learning: an Interactive Perspective». *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Yu, Shulin; Lee, Icy (2016). «Peer Feedback in Second Language Writing (2005-2014)». *Language Teaching*, 49(4), 461-93. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444816000161>.