



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Facoltà di Lettere e Filosofia**  
**Dipartimento di Lettere e Culture Moderne**  
**Corso di Laurea in Lettere Moderne**

**La didattica dell'italiano L2 in contesto  
migratorio: analisi del trattamento  
dell'errore in un caso di studio**

Candidata  
Emma de Pasquale  
Matr. 1765878

Relatrice  
Prof.ssa Maria Roccaforte

A.A. 2018-2019

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>1</b>
<b>1. LA CONOSCENZA DELL'ITALIANO NEL PROCESSO D'INTEGRAZIONE.....</b>	<b>4</b>
1.1 Come ottenere la certificazione linguistica: l'Accordo di Integrazione e il Test della Prefettura .....	4
1.2 Le competenze previste dal CEFR per il livello A2.....	9
<b>2. IL VOLONTARIATO ROMANO: PROFILO ED ESPERIENZE.....</b>	<b>14</b>
2.1 Soggetti in campo nel Lazio.....	14
2.2 Le associazioni che gestiscono i corsi e l'esperienza delle Rete Scuolemigranti.....	18
2.3 L'utenza della Rete Scuolemigranti.....	22
2.4 Il profilo degli insegnanti: l'associazione FOCUS-Casa dei diritti sociali come scuola campione .....	26

<b>3. L'APPROCCIO COMUNICATIVO.....</b>	<b>30</b>
3.1 La competenza comunicativa: origine teorica dell'approccio didattico .....	30
3.2 I metodi e le tecniche: come rendere la lezione meno meccanica e più stimolante.....	34
3.3 Principali difficoltà della didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio.....	37
<b>4. IL CASO DI STUDIO: IL TRATTAMENTO DELL'ERRORE IN UNA CLASSE DI MIGRANTI .....</b>	<b>41</b>
4.1 Materiali e metodi.....	41
4.2 Identificazione, descrizione e spiegazione dell'errore: l'importanza nella didattica di una lingua seconda .....	57
4.3 Correzione e <i>feedback</i> .....	63
4.4 Tipologie di <i>feedback</i> correttivo.....	69
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>84</b>
<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>88</b>

## INTRODUZIONE

Questo lavoro ha il proposito di riflettere sulle possibilità, i vantaggi e i limiti di un approccio comunicativo nella didattica dell'italiano lingua seconda (L2), riservando una particolare attenzione al trattamento dell'errore, attraverso l'analisi di un caso di studio.

Ad oggi, dopo oltre quarant'anni di ricerca, la tematica dell'apprendimento dell'italiano come L2 è stata affrontata prevalentemente in riferimento a corsi progressivi di lingua, caratterizzati da una composizione tendenzialmente omogenea del corpo studentesco.

Il caso di studio presentato in questo lavoro è invece riferito alla didattica dell'italiano in contesto migratorio, con classi estremamente eterogenee sia per età che per nazionalità e grado d'istruzione degli studenti e caratterizzate dalla discontinuità della

frequenza. Si è scelto di osservare direttamente il lavoro di un docente volontario presso la scuola romana FOCUS–Casa dei Diritti Sociali, per via dell’interessante proposta didattica della stessa. Infatti, la scuola offre corsi non progressivi, a cui gli apprendenti possono accedere in qualsiasi momento dell’anno e senza obbligo di frequenza e ciò determina quotidianamente la composizione di classi diverse.

Inoltre, questo studio fornisce, nelle sue prime sezioni, un quadro dei requisiti linguistici richiesti dallo Stato italiano e delle possibilità offerte agli aspiranti nuovi cittadini per ottenere la certificazione necessaria al rilascio del Permesso di Soggiorno. A tal proposito, si è svolta una disamina della gestione dei corsi di italiano L2 nella Regione Lazio, con particolare riguardo alla Provincia di Roma, riportando e analizzando i dati relativi all’utenza e alla docenza delle Rete Scuolemigranti, che coordina e raccoglie decine di associazioni di volontariato. Alcuni dati sono stati

ricavati dai *report* aggiornati disponibili, mentre quelli relativi alla docenza, che da anni non vengono più resi pubblici, sono stati ottenuti grazie al confronto diretto con una scuola campione.

Entrando nel vivo della didattica, il terzo capitolo di questo lavoro si propone di presentare l'approccio comunicativo nei suoi possibili metodi e tecniche, evidenziando la difficoltà di mettere in pratica un modello operativo valido per un contesto così diversificato come quello migratorio.

Infine, nella quarta parte, si è scelto di presentare un caso di studio del trattamento dell'errore in una classe della scuola FOCUS–Casa dei Diritti Sociali, a seguito dell'osservazione diretta del lavoro di un docente volontario.

# **1. LA CONOSCENZA DELL'ITALIANO NEL PROCESSO D'INTEGRAZIONE**

## **1.1 Come ottenere la certificazione linguistica: l'Accordo d'Integrazione e il Test della Prefettura**

Gli ultimi dati disponibili, relativi al 1° gennaio 2019, rivelano che i cittadini stranieri residenti in Italia sono 5.2 milioni. La questione è indubbiamente di grande impatto e dinamismo e le priorità, strettamente interconnesse, sono molte: dall'accoglienza e sostegno di prima necessità alle procedure di regolarizzazione; dalla conoscenza della lingua e della cultura italiana all'inserimento nel mondo del lavoro, fino all'integrazione scolastica delle seconde generazioni.

Il tutto si iscrive in un quadro generale di inclusione sociale, in cui si evidenziano due principali criticità: la

conoscenza degli elementi-base di cultura civica e la padronanza della lingua italiana.

Infatti, l'apprendimento linguistico è indiscutibilmente il primo scalino dell'inserimento sociale, ineludibile per l'esercizio dei propri diritti e doveri e per un primo passo verso l'interazione e l'integrazione.

Inoltre, dal 2010 la conoscenza dell'italiano è diventata uno dei requisiti fondamentali per ottenere il Permesso di Soggiorno di lungo periodo, che può essere richiesto dagli stranieri che vivono in Italia e sono in possesso di un titolo di soggiorno da almeno 5 anni.

Per di più, l'Accordo di Integrazione tra i nuovi arrivati e lo Stato prevede, da marzo 2012, che l'immigrato si impegni a conseguire entro due anni dalla firma dell'Accordo (estendibili a tre) una sufficiente conoscenza della cultura civica nazionale, che garantisca l'obbligo d'istruzione dei figli minori e che acquisisca un livello A2 di conoscenza della lingua italiana, secondo i descrittori del CEFR (cfr. par. 1.2).



Per sottoporsi alla verifica del raggiungimento del requisito linguistico richiesto dallo Stato, il candidato deve inviare una richiesta alla Prefettura territorialmente competente, che lo convocherà entro 60 giorni a una sessione d'esame.

Il test si svolge su piattaforma digitale, a meno che il candidato non faccia espressamente richiesta di svolgere una prova non informatica, e prevede una prova di comprensione orale (durata 25 minuti), una prova di comprensione scritta (durata 25 minuti) e una prova di interazione orale integralmente in lingua italiana (durata 10 minuti).

Secondo quanto disciplinato dal decreto del Ministro degli Interni 04/06/2010, oltre ai minori di 14 anni e a chi presenta gravi deficit di apprendimento certificati, è esentato dalla prova linguistica lo straniero che:

a) sia in possesso di un attestato di conoscenza della lingua italiana che certifichi un livello di conoscenza non inferiore al livello A2 del Quadro comune di

riferimento europeo per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa, rilasciato dagli enti certificatori riconosciuti dal Ministero degli affari esteri e dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

b) abbia frequentato un corso di lingua italiana presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) di cui all'art. 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 e s.m.i, e conseguito, al termine del corso, un titolo che attesti il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa;

c) abbia ottenuto, nell'ambito dei crediti maturati per l'accordo di integrazione di cui all'art. 4-bis del Testo unico, il riconoscimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la

conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa;

d) abbia conseguito il diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado presso un istituto scolastico appartenente al sistema italiano di istruzione di cui all'art. 1 della legge 10 marzo 2000, n. 62 o conseguito, presso i centri provinciali per l'istruzione di cui alla lettera b), il diploma di scuola secondaria di primo o di secondo grado, ovvero frequenta un corso di studi presso una Università italiana statale o non statale legalmente riconosciuta, o frequenta in Italia il dottorato di ricerca o un master universitario;

e) sia entrato in Italia ai sensi dell'art. 27, comma 1, lettere a), c) d), e q), del Testo unico e svolga una delle attività indicate nelle disposizioni medesime. Ovvero, chi abbia fatto ingresso in Italia in qualità di: dirigente o lavoratore altamente qualificato di società che hanno sede o filiali in Italia, professore universitario o ricercatore con incarico in Italia, traduttore/interprete,

giornalista corrispondente ufficialmente accreditato in Italia.

## **1.2 Le competenze previste dal CEFR per il livello A2**

La descrizione generale presentata dal CEFR (*Common European Framework of Reference*) del livello A2, denominato anche livello “Sopravvivenza”, definisce come segue i requisiti di un potenziale parlante: “Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare sé stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (per esempio, il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice

purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.”

Nello specifico, i descrittori del livello A2 prevedono l'acquisizione delle seguenti competenze nei differenti ambiti:

**Ascolto**: riuscire a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che riguarda direttamente il candidato (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riuscire ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.

**Lettura**: riuscire a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riuscire a capire lettere personali semplici e brevi.

**Interazione**: riuscire a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e

attività consuete. Riuscire a partecipare a brevi conversazioni, anche se non si comprende abbastanza da riuscire a sostenere il dialogo a lungo.

**Produzione orale:** riuscire ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la famiglia e altre persone, le condizioni di vita, la carriera scolastica e il lavoro attuale o il più recente.

**Produzione scritta:** riuscire a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riuscire a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.

Emerge chiaramente dal quadro delle competenze specifiche che il parlante non nativo di livello A2 non è un *independent user*, ma piuttosto ha autonomia comunicativa e conoscenze piuttosto limitate. Non gli è infatti possibile muoversi liberamente nello spazio sociale del contesto della L2, perché è in grado di

estrapolare solo alcuni elementi dal contesto comunicativo, non sufficienti a renderlo totalmente indipendente.

“È necessario quindi contestualizzare le azioni linguistico-comunicative richieste nella prova o nel test all’interno dei contesti d’uso più vicini al candidato; è necessario quindi inserire i descrittori del livello A2, relativamente alle varie capacità, all’interno dei domini e dei contesti d’uso al parlante-candidato stesso pertinenti.” (Enti certificatori dell’italiano L2, 2011).

È quindi consigliabile formulare un test basato sui requisiti del CEFR che preveda la verifica delle competenze morfosintattiche della lingua italiana tramite *task* orientati all’azione: non più solo tradizionali esercizi grammaticali, ma azioni sociolinguistiche che rientrino nei possibili contesti d’uso degli stranieri che si avvicinano all’italiano L2.

In conclusione, è giusto che, nel processo di strutturazione e valutazione delle prove, assuma più

rilevanza lo scambio comunicativo, piuttosto che gli aspetti formali: la conoscenza degli elementi microscopici della grammatica italiana è sicuramente fondamentale per l'apprendimento della lingua, ma risulta vana se non è volta all'efficacia dello scambio comunicativo e se non viene, quindi, contestualizzata nei domini e nelle situazioni d'uso pertinenti agli utenti, in questo caso studenti stranieri di italiano L2.



## **2. IL VOLONTARIATO ROMANO: PROFILO ED ESPERIENZE**

### **2.1 Soggetti in campo nel Lazio**

L'inserimento della conoscenza della lingua italiana tra i requisiti per l'ottenimento dei titoli di soggiorno e il conseguente aumento della domanda di apprendimento linguistico stanno facendo emergere un'evidenza già chiara da anni a chi lavora nel settore: l'Italia non ha ancora messo a sistema una rete efficiente che possa soddisfare la richiesta sempre più alta di corsi di lingua italiana.

Al momento, la gestione del sistema scolastico per migranti adulti è affidata ai Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti - CPIA (ex Centri Territoriali Permanenti - CTP) e ad associazioni ed enti, molto

spesso attivi grazie alla dedizione di insegnanti volontari.

I CPIA offrono gratuitamente percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento dell'italiano, che comprendono anche elementi che riguardano la cittadinanza attiva. Al termine del corso si può ottenere una certificazione ufficiale di conoscenza della lingua italiana a livello A2, grado richiesto dallo Stato italiano per ottenere il Permesso di Soggiorno di lungo periodo. Si ha la possibilità di frequentare un corso di lingua anche presso un'associazione, opzione tendenzialmente preferita dagli studenti per via della flessibilità oraria e della varietà dei corsi offerti. Tuttavia, nel caso in cui si segua presso una scuola del terzo settore un corso specifico di preparazione al conseguimento della certificazione A2, l'esame finale va comunque sostenuto in collaborazione con un altro ente certificatore (l'Università per stranieri di Siena,

l'Università per stranieri di Perugia, l'Università degli studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri).

Nel novembre 2010, in vista dell'aumento della richiesta di corsi che l'Accordo d'Integrazione avrebbe comportato, la Rete Scuolemigranti, animata al tempo da una decina di associazioni romane, organizzò un convegno con l'Ufficio Scolastico Regionale e alcuni esponenti dei Ministeri dell'Interno e dell'Istruzione, stimando un fabbisogno di corsi di lingua italiana per circa 30.000 migranti l'anno.

Viste le scarse risorse pubbliche, non paragonabili al sostegno economico che gli altri governi europei destinano ai corsi d'integrazione per immigrati, si giunse ad un accordo d'intesa volto a rendere più agevoli, per quanto possibile, i percorsi verso il riconoscimento delle competenze linguistiche. Infatti, data la difficoltà dei CTP, almeno in ambito laziale, a farsi carico della domanda di corsi, si accordò lo svolgimento di lezioni d'italiano presso le sedi del

volontariato, sotto la guida e il monitoraggio costante dei CTP, alla fine delle quali gli studenti sarebbero stati sottoposti a un esame di certificazione linguistica A2 concordato tra l'insegnante dell'associazione e il referente del Centro Territoriale Permanente (CESV, 2013).

Secondo quanto riportato dalla Rete Scuolemigranti, dal 2010 al 2014 è stato possibile raccogliere i dati della Regione Lazio riguardanti gli iscritti ai corsi delle associazioni e a quelli della scuola pubblica: i risultati evidenziavano un'equivalenza dell'offerta formativa, che incoraggiava l'ipotesi di rendere definitivo questo sistema misto di collaborazione tra pubblico e terzo settore.

Gli ultimi dati laziali di confronto risalgono all'anno scolastico 2013-2014, riferiti a 74 associazioni della Rete con 12.826 iscritti e a 37 CTP con 14.484 iscritti.

I risultati dei "corsi coordinati" sembravano promettenti, avendo portato al rilascio, nell'anno

campione 2011-2012, di circa 800 attestazioni di livello A2.

Tuttavia, con la riforma del 2014 che ha incorporato i CTP nei Centri Provinciali d'Istruzione per Adulti (CPIA) è venuto a mancare il dato degli iscritti ai corsi di italiano della scuola pubblica ed è stato rotto l'accordo con le associazioni volontarie, rendendo una situazione già di per sé difficile, ulteriormente complessa.

## **2.2 Le associazioni che gestiscono i corsi: l'esperienza della Rete Scuolemigranti**

Si stima che ad oggi, almeno nell'area urbana di Roma, sul totale di iscritti a corsi di italiano L2, oltre il 60% frequentano le organizzazioni volontarie. (CESV, 2013)

L'acquisizione della consapevolezza del contributo costante e strutturale che le scuole del volontariato

danno all'offerta formativa ha portato nel 2009 all'istituzione della Rete Scuolemigranti: un progetto che si è posto dall'inizio l'obiettivo di promuovere uno spirito di collaborazione tra le singole scuole, di aprire un dialogo con le Istituzioni e di favorire la professionalizzazione degli insegnanti volontari. Era indispensabile un organo che desse l'opportunità al volontariato laziale, concentrato per ovvie ragioni nella città di Roma, di dotarsi di linee guida comuni, soprattutto a fronte dell'eterogeneità delle associazioni, diversificate per dimensioni e iscritti, per lavoro volontario o retribuito degli insegnanti, per ispirazione religiosa o laica (con netta prevalenza di organizzazioni non ecclesiastiche).

Infatti, l'esperienza di Scuolemigranti si inserisce in una realtà variegata di circa 90 associazioni aderenti e altre 30 in collaborazione, le quali, per quanto diverse, presentano due caratteristiche fondamentali comuni: la gratuità dei corsi e la finalizzazione dell'insegnamento

dell'italiano L2 all'integrazione, all'interazione sociale e all'esercizio dei diritti fondamentali (CESV, 2013). Proprio per favorire quest'ultimo elemento, nella maggior parte dei casi presi in esame, le scuole si sono dotate di sportelli di orientamento, svolgendo servizi d'informazione e accompagnamento per aiutare gli studenti a muoversi nei meandri della burocrazia italiana, per la ricerca di occupazione lavorativa e per l'accesso ai servizi sociali e sanitari. Con la finalità di incoraggiare l'inclusione sociale e l'interazione tra gli studenti, le scuole di volontariato si connotano per la promozione di contesti e occasioni interculturali, in cui viene dato spazio all'individualità dei migranti e alle diverse culture d'origine degli studenti. Il punto di partenza è infatti l'interazione con l'altro e la possibilità di raccontarsi ed essere ascoltato: l'autonarrazione e la ricerca di nuove metodologie espressive e di apprendimento, che vadano oltre la lezione frontale, hanno permesso di creare ambienti rassicuranti di

condivisione e crescita personale, spesso determinanti anche per il rafforzamento della competenza linguistica. In questo senso si sono dimostrate particolarmente efficaci le esperienze laboratoriali, soprattutto i corsi di fotografia e di teatro.

Oltre alla varietà delle esperienze formative offerte dalle scuole della Rete, il grande successo di questi corsi è dovuto alla flessibilità oraria delle lezioni, che viene incontro, nei limiti del possibile, alle esigenze degli studenti. Un esempio di grande successo è rappresentato dalla scuola "FOCUS - Casa dei Diritti Sociali" (via Giolitti, Roma), che affianca alla didattica regolare numerosi corsi non progressivi di durata annuale, a cui è possibile iscriversi in qualsiasi momento e senza obbligo di frequenza, dando l'opportunità di scegliere tra quattro fasce orarie, ogni giorno della settimana. A questa flessibilità è certamente ascrivibile il fatto che questa scuola conti



più di 1/10 di tutti gli iscritti alle 70 associazioni della Rete con sede a Roma.

### **2.3 L'utenza della Rete Scuolemigranti**

A seguito delle nuove normative in ambito di requisiti linguistici, la motivazione che spinge un immigrato ad approcciarsi allo studio dell'italiano come L2 è, nella maggior parte dei casi, di tipo strumentale: l'obiettivo è l'ottenimento del titolo di soggiorno e la padronanza dell'italiano base da utilizzare nel contesto in cui desidera o ha necessità di inserirsi, che coincide quasi sempre con il mondo del lavoro. Si tratta di quella che la didattica internazionale definisce *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS) ed è sull'acquisizione di quest'ultima che si concentra, almeno in un primo momento, l'insegnamento di molte associazioni ed enti che lavorano con stranieri. È a partire dalla padronanza

delle interazioni sociali quotidiane che il discente, dopo anni di studio, sarà in grado di sviluppare anche la *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*: una competenza basata su un livello di linguaggio più astratto ed elaborato, necessario a commentare, discutere e comprendere argomenti meno concreti, quotidiani e contestualizzati di quanto non sia permesso dalla BICS (Cummins, 1979).

Tra il 2015 e il 2019, hanno cominciato ad affacciarsi ai corsi d'italiano delle scuole della Rete Scuolemigranti stranieri dai tratti socio-demografici molto differenziati. L'"Osservatorio romano sulle migrazioni", realizzato ogni anno dal Centro di ricerche Idos e dall'Istituto di studi politici S. Pio V, ha evidenziato vari profili, tra cui emergono donne che hanno difficoltà ad inserirsi nel contesto sociale italiano, migranti non scolarizzati che non conoscono il sistema grafico delle lingue indoeuropee e, dall'altra parte, stranieri istruiti che vorrebbero continuare gli

studi in Italia o avere la possibilità di ottenere titoli spendibili nel nuovo Paese.

L'indagine dell'Osservatorio del 2019 ha analizzato 50 delle 70 associazioni romane di volontariato aderenti alla Rete Scuolemigranti e ha riportato i dati rappresentati nella Fig.1, riferiti all'anno scolastico 2017-2018.

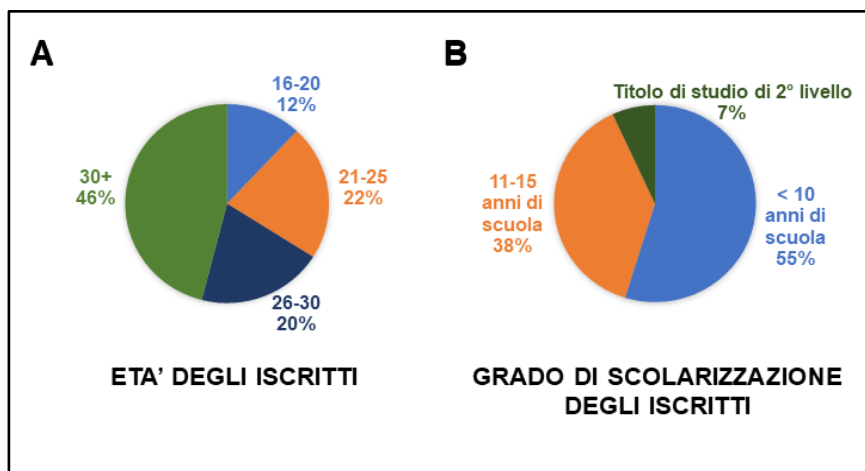


Figura 1. Dati sugli utenti della Rete Scuolemigranti (Anno scolastico 2017-2018).

Dai dati si evince inoltre che gli iscritti si dividono equamente tra uomini e donne, con leggera prevalenza del sesso maschile (53%), e che la maggior parte (56%) è in Italia da meno di due anni.

Per quanto riguarda la provenienza geografica è più complesso ottenere informazioni precise, visti i 131 Paesi d'origine degli studenti registrati nell'anno scolastico 2017-2018. Le nazionalità che presentano le percentuali più alte corrispondono ai Paesi protagonisti dei principali flussi migratori: i Paesi del Golfo di Guinea, Egitto e Marocco; Bangladesh, India, Sri Lanka, Afghanistan, Pakistan e Cina; Brasile e Perù; Ucraina e Romania. Dall'analisi dei dati dell'Osservatorio Romano si è giunti alla definizione di tre profili protagonisti dei corsi di lingua italiana L2: un'alta percentuale di giovani maschi, prevalentemente africani, con scarso livello di scolarizzazione; molte donne, che tendenzialmente hanno un grado d'istruzione superiore rispetto ai colleghi uomini,

giunte in Italia grazie alla richiesta di ricongiungimento familiare; lavoratori e lavoratrici in età media (30-40 anni) o avanzata (50-60 anni) (Figura 1 A-B).

La domanda è quindi profondamente eterogenea e gli insegnanti si trovano davanti a classi di studenti di età, culture, livelli d'istruzione e ceppi linguistici differenti, molto spesso apparentemente incompatibili, rendendo molto complesso per i docenti conciliare e integrare nel corso i bisogni di tutti gli alunni.

#### **2.4 Il profilo degli insegnanti: l'associazione FOCUS-Casa dei diritti sociali come scuola campione**

Di fronte alla difficoltà di ottenere i dati relativi a tutte le scuole aderenti alla Rete Scuolemigranti, è sembrato comunque interessante analizzare i profili degli insegnanti volontari dell'associazione Focus-Casa dei

Diritti Sociali, che con i suoi 1472 iscritti si afferma come la seconda scuola della Rete per numero di studenti. La rilevazione risale al 31 maggio 2019 ed evidenzia un gruppo costituito da 70 volontari, di cui circa 30 attivi settimanalmente nel corso A1 (53 lezioni settimanali) e nelle lezioni specifiche per analfabeti (9 lezioni settimanali). Della totalità del gruppo, composto da 22 uomini e 48 donne (Figura 2 A), il 55% è in età di pensionamento, il 15% risulta lavoratore dipendente, l'11% lavora autonomamente, il 15% frequenta l'università e il 4% sta svolgendo il Servizio Civile presso l'Associazione (Figura 2 B).

Per quanto riguarda il titolo di studio, la larga maggioranza dei volontari è laureata, ma c'è anche un 12% di studenti che sta per conseguire il titolo di studio e un 3% di tirocinanti che punta ad ottenere la certificazione DITALS per l'insegnamento o crediti universitari (Figura 2 C).

I volontari hanno alle spalle percorsi diversi di formazione, con il 30% di insegnanti (la maggioranza attualmente in pensione), il 14% di abilitati DITALS e il restante 56% che ha seguito corsi formativi coniugando lo studio su testi di glottodidattica, l'affiancamento in aula di insegnanti con maggiore esperienza e la partecipazione a laboratori didattici (Figura 2 D).

Per quanto parziali, questi dati campione sulle tipologie di docenti sono comunque rappresentativi della situazione romana, che presenta quindi come prevalente il profilo di donna pensionata con una precedente esperienza professionale nel settore dell'istruzione o di giovane laureato o laureando che sta svolgendo un percorso di tirocinio o di formazione presso una scuola d'italiano per stranieri.

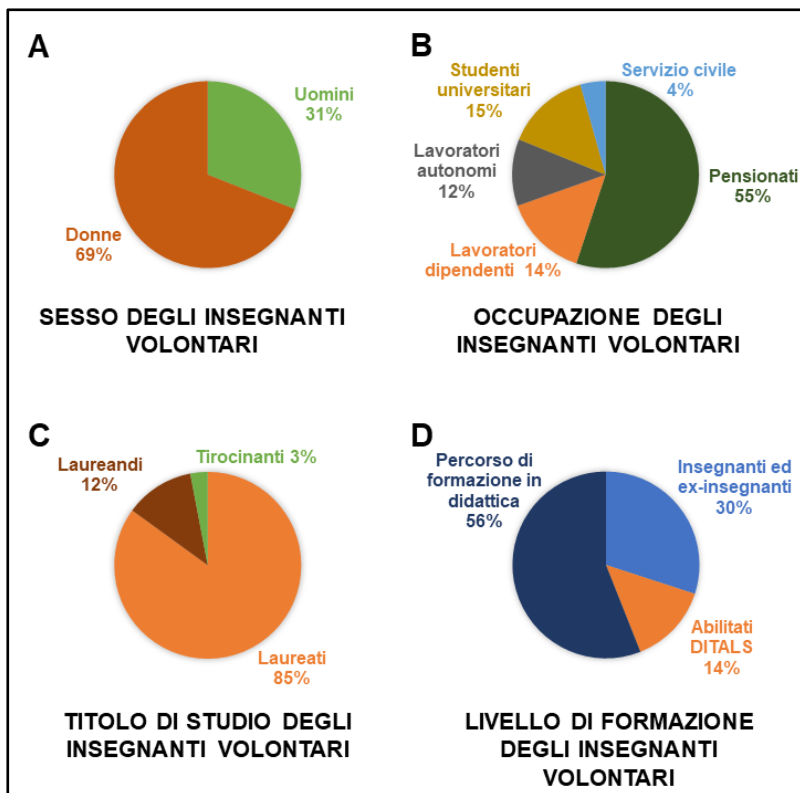


Figura 2. Dati sugli insegnanti volontari dell'Associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali.



### **3. L'APPROCCIO COMUNICATIVO**

#### **3.1 La competenza comunicativa: origine teorica dell'approccio didattico**

Il *Communicative Language Teaching* (CTL) è un approccio d'insegnamento che pone la competenza comunicativa come obiettivo primario del processo di apprendimento e, allo stesso tempo, come mezzo tramite cui apprendere la lingua.

Alla base di questo approccio didattico, che a partire dagli anni '70 è diventato dominante nell'insegnamento di qualsiasi lingua straniera, c'è un cambiamento di prospettiva: l'idea che l'apprendimento di una lingua non sia solo una questione cognitiva e dipendente dalla capacità di memorizzazione, ma che debba passare necessariamente attraverso l'interazione sociale.

Il fondamento di questo approccio risiede nella definizione da parte del linguista Dell Hymes del concetto di competenza comunicativa: conoscere una lingua non vuol dire solo saper formulare enunciati grammaticalmente corretti, ma anche e soprattutto riuscire ad usare adeguatamente tali enunciati, a seconda del contesto in cui ci si trova. La competenza comunicativa implica, quindi, saper tener conto di una serie di fattori extralinguistici come il ruolo dei parlanti, il tempo e il luogo in cui si sviluppa l'atto comunicativo e saper scegliere le forme linguistiche "che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche" (Hymes, 1972).

Questo concetto, elaborato in risposta all'inadeguatezza della distinzione di Chomsky tra competenza e prestazione, è stato ulteriormente strutturato e definito, nel 1980, dai linguisti Canale e Swain, riconoscendo tre componenti della competenza

comunicativa: la competenza linguistica, la sociolinguistica e la strategica, a cui Canale, nel 1983, aggiungerà la competenza discorsiva.

Per competenza linguistica s'intendono le conoscenze che presiedono alla correttezza grammaticale e la capacità di mettere in pratica le regole formali di una lingua.

La competenza sociolinguistica si riferisce invece alla capacità di comprendere il contesto sociale in cui la lingua è usata e di stabilire l'appropriatezza o meno di un determinato enunciato. Infatti, il parlante ha a sua disposizione uno spettro di usi che corrispondono ad altrettante varietà della lingua (nel caso della lingua italiana, basti pensare alle differenze tra l'italiano formale e l'italiano colloquiale) e deve imparare a stabilire qual è la varietà linguistica più conveniente alla situazione dello scambio, in base ai ruoli dei dialoganti, al luogo in cui ci si trova e al momento in cui sta avvenendo l'atto comunicativo.

La competenza strategica consiste nella capacità di adottare *escamotage* comunicativi per “compensare la conoscenza imperfetta della lingua o i fattori limitativi che intervengono nella loro applicazione come la stanchezza, la distrazione e la disattenzione” (Savignon, 1988). Nello specifico, le strategie più frequentemente utilizzate per sostenere la comunicazione, aggirando le proprie lacune, sono la parafrasi, la circonlocuzione, la ripetizione, la ricerca di chiarimenti, l’esitazione e anche l’evitare parole, strutture e determinati argomenti.

Infine, la competenza discorsiva, teorizzata da Canale nel 1983, riguarda la capacità di cogliere il senso generale di un testo, capendo il significato complessivo, che va oltre il significato dei singoli enunciati e l’abilità di produrre un discorso che rispetti i criteri di coesione e coerenza.

### **3.2 I metodi e le tecniche: come rendere la lezione meno meccanica e più stimolante**

Da questi principi teorici generali, che nascono all'interno della sociolinguistica, sono derivati i vari metodi didattici di tipo comunicativo: tra cui i più diffusi sono il metodo situazionale e quello nozionale-funzionale.

In primo luogo, il metodo situazionale risponde all'esigenza di presentare la lingua non come un insieme di regole grammaticali, ma come insieme di atti comunicativi. Difatti, ogni lezione si concentra su una specifica situazione comunicativa fortemente contestualizzata, all'interno della quale si punta all'apprendimento della lingua tramite *pattern drills* ed esercizi di ascolto, ripetizione ed interazione.

Il secondo metodo, chiamato nozionale-funzionale, è quello che più si rifà al concetto di competenza comunicativa di Hymes. Si basa sull'idea di una lingua

basata su funzioni comunicative (ovvero atti linguistici come “salutare” e “presentarsi”) e nozioni, senza le quali è impossibile esprimere le funzioni. Le nozioni possono essere grammaticali, culturali e concettuali e, in quest’ultimo caso, fanno riferimento a quei concetti strutturali di ogni lingua del mondo, ad esempio quello di tempo, di spazio, di relazione o di quantità. La realizzazione delle funzioni comunicative avviene attraverso esponenti diversi a seconda del contesto comunicativo: sta al discente saper scegliere tra le varie strutture linguistiche che ha appreso quella più adatta alla situazione sociale in cui si trova. Le tecniche adottate riprendono in parte i *pattern drills* e la ripetizione, comuni al metodo situazionale, ma si concentrano più sulla messa in pratica delle funzioni e delle nozioni oggetto della lezione: hanno un ruolo fondamentale la simulazione e la drammatizzazione, in particolare il *role play*.

Come si può osservare, i metodi sopra descritti, per quanto diversi, concentrano la propria attenzione sullo sviluppo della competenza comunicativa favorendo l'interazione tra gli studenti nella nuova lingua straniera e dando rilievo ai loro bisogni comunicativi. Inoltre, è molto frequente, specialmente in contesti delicati come quello migratorio, che ai metodi comunicativi si fonda un approccio umanistico-affettivo, che condivide lo scopo di perseguire la competenza comunicativa ma pone al centro il benessere dell'apprendente, prestando attenzione ai bisogni e alle potenzialità specifiche di ogni studente e generando un clima confortevole all'interno del gruppo classe.

### **3.3 Principali difficoltà nell'insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio**

Come la teoria si possa trasformare in pratica funzionale e costruttiva in un contesto così complesso ed eterogeneo come quello delle classi di migranti rimane un punto in sospeso: l'approccio da manuale si scontra con una quantità imprevedibile di variabili, che rendono praticamente impossibile l'adozione di un metodo che sia adatto a tutti gli studenti.

Come è stato osservato nel capitolo precedente (cfr. 2.3) le scuole d'italiano per stranieri sono frequentate da studenti di sesso, età, cultura e livello d'istruzione molto diversificati e, spesso, apparentemente inconciliabili. Di conseguenza, risulta molto difficile individuare dei modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano L2.

Oltre alla frequenza spesso saltuaria dei corsi, che impedisce un percorso continuativo, la diversa



provenienza degli studenti fa sì che abbiano una diversa concezione degli elementi grammaticali (ad esempio il concetto di “determinato/indeterminato” o di *consecutio temporum*). Inoltre, il vissuto personale, porta gli alunni ad avere livelli di competenza completamente divergenti: c'è chi ha acquisito, seppur parzialmente, l'italiano orale, ma non è alfabetizzato, chi per somiglianza dell'italiano con la lingua d'origine è facilitato nella comprensione, ma ha difficoltà nella produzione (non riuscendo a liberarsi delle inferenze tra L1 e L2) e chi ha avuto scarsi contatti con la comunità italiana e non ha acquisito alcuna competenza linguistica in L2.

La problematicità del ruolo del docente in una classe di migranti risiede proprio nell'adattamento ai bisogni specifici di ogni alunno, che siano essi linguistici, psicologici o relazionali. Infatti, è sufficiente osservare attentamente gli studenti per rendersi conto di quanto la loro condizione psicologica (spesso complessa per

via di un passato traumatico e di un presente incerto) e il senso di esclusione e di rifiuto dato dal nuovo contesto sociale possano influire sulla motivazione nell'apprendimento dell'italiano come L2.

Si parla proprio di quel "filtro affettivo" teorizzato da Krashen, ovvero di quella barriera emotiva pronta ad ergersi o a crollare a seconda dello stato psicologico, spesso inconscio, dell'apprendente nei confronti della lingua che sta studiando. In casi di emarginazione sociale e di difficoltà ad integrarsi, sarà naturale, seppur inconsapevolmente, che il discente rifiuti la lingua della società da cui si sente escluso e che intervenga nell'apprendimento un vero e proprio blocco, noto come "fossilizzazione":

È quindi di fondamentale importanza che, ancor prima che all'insegnamento della lingua, la scuola punti alla creazione di un ambiente confortevole in cui gli studenti, per quanto diversi tra loro, abbiano la possibilità di esprimersi e di portare qualcosa di sé

all'interno della lezione, favorendo la comunicazione interculturale e la concezione dell'alterità come arricchimento, non come limite.

## 4. IL CASO DI STUDIO: IL TRATTAMENTO DELL'ERRORE IN UNA CLASSE DI MIGRANTI



Murales di Mauro Sgarbi dipinto accanto all'ingresso della scuola d'italiano FOCUS – Casa dei Diritti Sociali.

### 4.1 Materiali e metodi

Questo studio è stato svolto a seguito dell'osservazione del lavoro di un docente di italiano L2 presso la scuola FOCUS – Casa dei diritti sociali, che ha sede a Roma, in Via Giolitti 241.

La scuola organizza corsi gratuiti di lingua italiana, senza obbligo di frequenza, dal lunedì al venerdì in quattro diverse fasce orarie. Il corso oggetto di osservazione non è progressivo, ma è invece propedeutico a un corso di preparazione all'esame per ottenere la certificazione di livello A2.

La scuola ha scelto di dividere gli studenti del corso in tre sub-livelli (base, intermedio e avanzato) e per ognuno dei quattro orari giornalieri di lezione si formano tre gruppi classe corrispondenti ai tre diversi livelli. Prima dell'ingresso in classe i partecipanti si iscrivono alla lezione su un foglio affisso all'esterno della scuola. In questo modo, chiunque può accedere al corso iscrivendosi al gruppo "base" e, se continua a frequentare, passare ai livelli successivi.

Le lezioni osservate e registrate, entrambe di livello base, sono state tenute nello stesso orario mercoledì 23 ottobre 2019 e mercoledì 13 novembre 2019 dallo stesso docente volontario, pensionato ex-professore

universitario di Fisica, che collabora con la Casa dei Diritti Sociali da 3 anni. Si è scelto di osservare lo stesso docente in due situazioni diverse per verificare se ci fosse una continuità nella composizione del corpo studentesco e per avere uno sguardo più completo sugli errori commessi e le correzioni corrispondenti, nonché sul rapporto tra *feedback* e *uptake*.

Alla prima lezione hanno partecipato 20 studenti, in una fascia d'età compresa tra i 18 e i 55 anni: la maggior parte dei discenti rientrava nel profilo di ragazzo tra i 18 e i 25 anni oppure di donna di oltre 40 anni. Gli studenti della seconda lezione sono stati invece 28 e presentavano caratteristiche anagrafiche analoghe.

Tuttavia, tra i partecipanti alla lezione del 13 novembre nessuno aveva frequentato la lezione osservata a ottobre e soltanto 5 avevano conosciuto il docente in passato. Infatti, non trattandosi di un corso progressivo e non prevedendo la frequenza obbligatoria, la partecipazione alle lezioni è, nella gran parte dei casi,

saltuaria. Per quanto questo ponga degli evidenti limiti all'efficacia della didattica, che perde il suo carattere continuativo, la flessibilità oraria e la totale libertà di partecipazione al corso propedeutico, senza impegno d'iscrizione a inizio anno, rappresentano due dei principali motivi che, come già riportato, hanno fatto avvicinare alla Casa dei Diritti Sociali 1472 studenti nel periodo compreso tra il 1° giugno 2018 e il 31 maggio 2019: oltre il 10% degli iscritti totali alle scuole della Rete (cfr. 2.2).

Non è stato possibile raccogliere dati sull'occupazione e sul tempo di permanenza in Italia degli studenti, in quanto non erano tematiche pertinenti agli argomenti delle lezioni e si è scelto di evitare domande che potessero inibire ulteriormente i discenti.

Dall'osservazione risulta particolarmente interessante l'eterogeneità delle nazionalità dei partecipanti, come rappresentato nelle tabelle sottostanti (Tab. 1 e Tab. 2):

Paese	N° partecipanti	Paese	N° partecipanti
Sri Lanka	4	Spagna	1
Perù	3	Brasile	1
Guinea	3	El Salvador	1
Nigeria	2	Cina	1
Gambia	1	Andorra	1
Cuba	1	Filippine	1

**Tabella 1.** Nazionalità degli studenti partecipanti alla lezione del 23/10/2019.

Paese	N° partecipanti	Paese	N° partecipanti
Perù	14	Guatemala	1
India	3	Sri Lanka	1
Siria	3	El Salvador	1
Etiopia	2	Colombia	1
Bangladesh	1		

**Tabella 2.** Nazionalità degli studenti partecipanti alla lezione del 13/11/2019.

La lezione si è svolta in un'aula molto piccola, in cui gli studenti si sono disposti su sedici sedie da un lato dell'aula, disposte in quattro file, e su altre quattro sedie



disposte adiacenti al muro, una dietro l'altra, dal lato opposto della classe. Nel caso della seconda lezione le sedie non erano sufficienti e le otto persone in più si sono sedute su degli sgabelli e sui gradini delle scale che portano al piano superiore dell'edificio.

Non erano presenti né banchi, né cattedra, ma l'insegnante ha usufruito spesso di una lavagna, posizionata sulla parete di fronte agli studenti.

Durante le lezioni, durata ciascuna poco più di un'ora e mezza, il docente è rimasto in piedi davanti agli apprendenti: non ha avuto la possibilità di muoversi all'interno dell'aula e di avvicinarsi a tutti i presenti per via delle piccole dimensioni della stanza. Tuttavia, pur restando frontale rispetto alla classe, ha provato a mantenere viva l'attenzione usando molta gestualità, mimando azioni e movimenti e cambiando spesso il tono di voce (ad esempio, tono di voce grave e simulazione del dare gas, mentre pronuncia la parola

“motocicletta”, per far capire la differenza di dimensioni e potenza rispetto a “motorino”).

Le lezioni sono state tenute integralmente in lingua italiana, ma il docente, di fronte alle difficoltà degli alunni, ha tradotto le parole più complesse in inglese, in francese e in spagnolo.

Inoltre, ha distribuito ad ogni partecipante sei schede di lavoro nella prima lezione (Pannello 1, ABCDEF) e quattro nella seconda (Pannello 2, ABCD) da lui personalmente elaborate, che si riportano a seguire in quanto utili a illustrare lo svolgimento delle lezioni e a contestualizzare gli esempi I, II e III (cfr. 4.2) e i dialoghi 1-10 (cfr. 4.2, 4.3 e 4.4).

# A



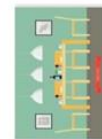
PADELLA



PENTOLA



CUCINA



CAMERA DA PRANZO



FRITTATA



SPAGHETTI



MINESTRA



POLLO ARROSTO



PESCE ARROSTO



MACEDONIA



STRADA DI CITTÀ



AUTOSTRADA



SENTIERO



FINESTRA



BICICLETTA



MOTORINO



MOTOCICLETTA



BORSETTA



VALIGIA



ZAINO



BORSONE

TROLLEY

# B



MARIO ENTRA IN CASA /MARIO ESCE DI CASA



TROVA UN LADRO /CUCINA /GUARDA LA TV/ PRENDE LA .....



STRILLA'AL LADRO?/TELEFONA ALLA POLIZIA/SPARA AL LADRO/MANGIA .....



VA AL LAVORO-COSTRUZIONI//TAXI//AGRICOLTURA//PESCA

# C

## LA FRITTATA DEL SIGNOR BONAVENTURA



Il signor Bonaventura cuoce una frittata.  
La frittata vola dalla finestra in strada.



La frittata copre il viso del ladro



Due carabinieri arrestano il ladro



In strada, un ladro in motorino strappa la borsetta a una signora



Il ladro perde il controllo del motorino e sbatte contro un palo



La signora regala a Bonaventura mille Euro.

# D

## ESERCIZIO

**NOMI:** frittata, signore (signora), finestra, strada, ladro, motorino, borsetta, viso, controllo, palo, carabinieri, mille

**PREPOSIZIONI:** dalla, in, nei, a, contro

**VERBI:**

vol-are, strapp-are, arrest-are, regal-are

io vol-o, tu vol-i, lui(lei) vol-a, noi vol-iamo, voi vol-ate, loro vol-ano

cuoc-ere, perd-ere, sbatt-ere

io cuoci-o, tu cuoci-i, lui(lei) cuoc-e, noi cuoc-iamo, voi cuoc-ete,

loro cuoci-ono

copr-ire

io copr-o, tu copr-i, lui(lei) copr-e, noi copr-iamo, voi copr-ite, loro

copr-ono

**DOMANDE:** B. con cosa fa la frittata ? Uova/pane/mele.

Perche' B. fa saltare in aria la frittata ?

per rivoltare la frittata e cuocerla sotto e sopra / Per gioco/

La frittata vola in strada perche' la finestra e' aperta/chiusa.

Il ladro strappa/regala la borsetta alla signora.

La frittata cade sul viso/motorino del ladro.

Il ladro perde il controllo/la borsetta

Il ladro sale/sbatte su/contro il palo.

I carabinieri arrestano il ladro/il motorino/la signora.

La signora regala/compra al signor B. 1000 Euro/ un cane

## E

CERCARE nelle figure: cane(-); ladro(-); carabinieri(-);  
signora(-); frittata(-); motorino(-);

ASSOCIARE alle figure i verbi: regalare(-), strillare(-);  
strappare(-); volare(-); coprire(-); sbattere(-); arrestare(-);



FIG.1



FIG.2



FIG.3



FIG.4



FIG.5

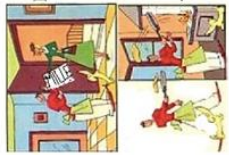


FIG.6

## F

“perdere, volare, sbattere, regalare, cuocere, coprire, arrestare, strappare, restituire”

N. La signora ..... mille euro a  
Bonaventura



N. Bonaventura ..... una frittata. La frittata  
..... in strada dalla finestra



N. La frittata ..... il viso del ladro



N. I carabinieri ..... il ladro e  
..... la borsetta alla signora



N. Il ladro ..... il controllo del motorino  
e ..... contro un palo



N. In strada, un ladro in motorino ..... la  
borsetta a a una signora

# A



fig(1) LA CLASSE



fig(2) QUADERNO



fig(3) OROLOGIO



fig(4) TABELLONE



fig(5) CATTEDRA



fig(7) MAPPAMONDO



fig(8) SIEDO NEL BANCO



fig(9) PORTA



fig(11) SOLE



fig(12) LA MAESTRA



Fig(13) ENTRA



fig(14) LEGGERE



fig(15) SCRIVERE



fig(16) RACCONTO ILLUSTRATO



Fig(17) CLASSE

COMPLETARE SEGUENDO I PERCORSI

(14,16) IO ..... UN RACCONTO .....

(13,17,3,49) ..... IN ..... ALLE ..... MI ..... NEL .....

(15,10,6) ..... SULLA .....

(12,7) LA ..... CERCA SUL .....

NUOVO PERCORSO (.....) .....

# B

COMPLETARE: leggiamo, nome, racconto, cerca, scrivo, siedo. Entra, nome orologio, dove, chiede,



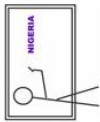
..... in classe quando l' ..... segna le nove.



Mi ..... al primo banco



Il maestro ..... agli studenti come si chiamano e da ..... vengono



Il maestro ..... sulla lavagna il .... del paese



Il maestro ..... sul mappamondo i paesi degli studenti.

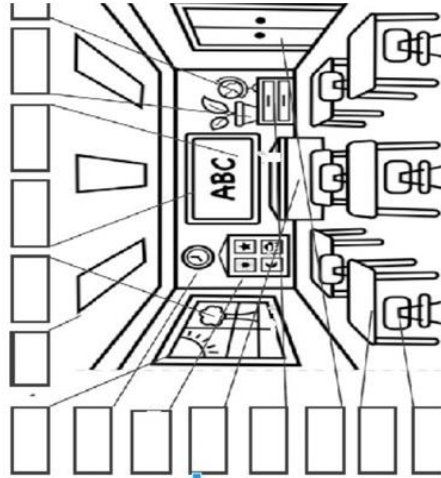
..... un semplice ..... illustrato: le avventure d del signor Bonaventura.



## C

ASSOCIARE I NOMI ALLE IMMAGINI

- (1) SOLE,(2) ALBERO,(3) FINESTRA,(4) OROLOGIO,(5) TABELLONE,(6) LAVAGNA,(7) CATTEDRA, (8) VASO, (9) BANCO,(11) SEDIA (12),PORTA (13),ALFABETO (10), (10) MAPPAMONDO, (14) LAMPADARI, (15)



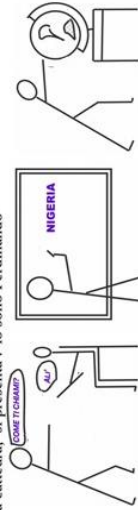
## D

LA SCUOLA

Entro in classe quando l'orologio segna le nove.



Mi siedo al primo banco davanti alla lavagna. Il maestro prima va davanti alla cattedra, si presenta : "io sono Ferdinando"



poi .chiede agli studenti come si chiamano.e da dove vengono Il maestro scrive sulla lavagna e cerca con mappamondo i paesi degli . studenti.



Gli studenti scrivono sul quaderno. Leggiamo un semplice racconto illustrato: le avventure del signor Bonaventura. Alla fine di tutte le avventure il signor Bonaventura riceve un ricco premio.

Pannello 2 ABCD. Schede di lavoro. Materiale originale utilizzato durante la lezione del 13/11/2019.

L'insegnante ha suddiviso le lezioni in diverse parti e le tipologie di attività svolte sono comuni a entrambe le lezioni osservate.

In un primo momento si è presentato e ha fatto presentare gli studenti al resto della classe, facendo loro dire il proprio nome e il proprio paese d'origine con le formule "Mi chiamo... E vengo da...", per poi chiedere loro di domandare al compagno seduto al proprio fianco: "Come ti chiami? Da dove vieni?". Quest'attività, per quanto elementare, è indispensabile, in quanto, come già rappresentato nelle Tab. 1 e 2, le classi non hanno continuità e la loro composizione cambia quotidianamente. Inoltre, questa breve presentazione ha coinvolto tutti gli studenti e ha contribuito a creare un clima positivo all'interno dell'aula, facendo sentire a proprio agio anche gli studenti visibilmente più introversi.

La seconda attività (Pannello 1A e Pannello 2A) è consistita nel ripetere ad alta voce le parole associate



alle immagini della scheda, puntando a migliorare la pronuncia e fornendo la spiegazione del lessico utile alla comprensione delle fasi successive della lezione.

La terza parte (Pannello 1B e Pannello 2A) ha suscitato particolari difficoltà negli studenti, che probabilmente non avevano chiara la consegna. Infatti, l'esercizio consisteva nel compiere delle scelte tra le opzioni proposte (es. entro/esco da casa, vado in cucina/guardo la TV) in modo da creare un proprio percorso e comporre delle frasi di senso compiuto. Nella seconda lezione il docente ha provato a cambiare la struttura dell'esercizio, suggerendo la scelta della parola da inserire rimandando alla figura corrispondente, ma i risultati sono stati peggiori. Riflettendo a posteriori con l'insegnante si è desunto dalla reazione degli studenti che una struttura grafica "ad albero", con l'inserimento di frecce che guidino l'apprendente, aiuterebbe a far comprendere loro meglio il compito.

Le attività rappresentate dai Pannelli 1C e 2D hanno proposto agli studenti una storia, composta principalmente con le parole apprese e ripetute nelle attività 1A e 2A. Sono stati invitati gli apprendenti ad alzarsi e mettersi accanto al docente per leggere ad alta voce la didascalia delle vignette, davanti a tutta la classe. Durante la prima lezione si sono offerti volontari uno studente nigeriano di circa 40 anni, uno gambiano di circa 25 anni e una studentessa brasiliana di circa 35 anni. Gli studenti della seconda lezione erano meno spigliati e nessuno si è offerto volontario; il docente ha chiamato a leggere due ragazze peruviane.

Una quinta fase (Pannello 1D), assente nella lezione di novembre, è consistita nel ripasso dei vocaboli e delle coniugazioni dei verbi che figurano nella storia e, successivamente, in alcune domande generali di comprensione del testo, rivolte a tutta la classe. Questo esercizio ha visto molta partecipazione da parte degli studenti che parlano spagnolo come lingua materna,

anche se con chiare interferenze linguistiche tra L1 e L2 per via della somiglianza dei due sistemi grammaticali (ad esempio, l'elisione delle vocali finali, come "essi volan" o la pronuncia della "e" davanti alle parole che iniziano con il nesso "s+consonante", come "estrada").

Le schede contenute nel Pannello 1EF e nel Pannello 2BC proponevano allo studente un lavoro individuale da correggere poi collettivamente. Nella lezione di ottobre, il primo esercizio (1E), che richiedeva di comprendere il significato delle parole e segnalare in quali vignette della storia erano rappresentate le cose, le persone o le azioni corrispondenti, non ha generato molte difficoltà negli studenti. Il secondo invece (1F), che richiedeva la competenza molteplice di comprendere il significato delle parole, associarle agli elementi adeguati e coniugare i verbi, ha generato confusione e molti errori, tra i quali il più diffuso è stato non accordare il verbo al soggetto, lasciando la forma all'infinito (cfr. dialogo 1, par. 4.2). La stessa situazione

si è verificata nella lezione di novembre, durante la quale l'esercizio di completamento 2B ha creato molte difficoltà agli studenti, mentre l'esercizio 2C è stato svolto correttamente dalla quasi totalità della classe, generando molto entusiasmo.

#### **4.2 Identificazione, descrizione e spiegazione dell'errore: l'importanza nella didattica di una lingua seconda**

In un percorso glottodidattico l'analisi degli errori dei discenti rappresenta una preziosa risorsa per ragionare sui processi psico-cognitivi che hanno portato alla formula errata, per rilevare delle difficoltà comuni alla classe e per sviluppare una didattica e degli strumenti efficaci rispetto a uno specifico contesto di apprendimento.

Corder (1967) articola l'analisi dell'errore in tre fasi, ovvero l'identificazione, la descrizione e la spiegazione, e solo una disamina attenta dei tre diversi livelli consente una pianificazione efficace dell'intervento didattico (Andorno, 2018).

L'**identificazione** dell'errore consiste nel rilevare l'esistenza di uno scarto rispetto alla forma *target*, ovvero all'obiettivo, alla struttura linguistica considerata normale in un determinato contesto e propria del comportamento linguistico regolare dei parlanti nativi. Può sembrare un passaggio elementare, ma non sempre lo scarto rispetto al *target* è evidente. Infatti, un apprendente può dire:

I. *“Io ho cociuto la pasta”*

In questo caso (I) il *target* è chiaramente “Io ho cotto la pasta” e la studentessa, una signora cubana partecipante alla lezione di ottobre, ha commesso un

errore nella formulazione del participio passato di “cuocere”.

II. *“Io cuocio la pasta per cena”*

La frase (II), pronunciata durante la lezione 1, è corretta e non presenta apparentemente alcun errore. Tuttavia, non esprime ciò che avrebbe voluto dire l'apprendente: conoscendo il contesto extralinguistico, infatti, sappiamo che l'alunno gambiano si riferiva a cosa aveva preparato la sera precedente per cena e che avrebbe quindi dovuto utilizzare un tempo verbale passato. In questo caso, il *target* non è stato raggiunto perché l'enunciato non è adeguato al contesto che voleva descrivere.

III. *“Sono arrivati i miei figli e gli ho cucinato la cena”*

Come considerare questa frase (III)? Alcuni docenti correggeranno quel “gli ho cucinato” in “ho cucinato loro”, altri, invece, non considereranno errata la forma

utilizzata dalla studentessa brasiliana che ha partecipato alla lezione 1. Questo dipende dal *target* che ci si è prefissati, dalla forma attesa e dalla norma linguistica del docente: se il modello linguistico cui si ritiene debba puntare l'apprendente è costituito dall'italiano standard, dalla pura norma grammaticale, allora si correggerà "gli" in "loro". Se, invece, l'obiettivo è la lingua effettivamente usata dal parlante nativo (come d'altronde è per uno studente di L2), allora il *target* è costituito dalle forme considerate normali ed attestate nell'uso frequente, da quello che viene definito "italiano neostandard" e, quindi, la forma "gli", che ha ormai quasi totalmente rimpiazzato "loro" nella lingua parlata, verrà ritenuta corretta.

La **descrizione** di un errore consiste nell'individuazione dell'area di competenza a cui ricondurre l'imprecisione. Ovviamente, è possibile descrivere un errore solo a fronte di un'analisi sistemica

del comportamento linguistico dell'apprendente. Infatti, errori apparentemente uguali possono in realtà avere origine differente, come ad esempio il verbo *essere* può venire espresso in maniera errata sia perché si ha difficoltà con la flessione di persona dei verbi (“*tu è bello*”), sia perché non si ha chiaro l'utilizzo degli ausiliari (“*ieri è cucinato la cena*”). Di conseguenza, una volta che si ha un quadro complessivo del livello linguistico dello studente, va ricercata la sistematicità di un errore, che ci permette di ridurlo alla competenza, evidentemente carente, che ne è causa e su cui il docente deve agire.

La **spiegazione** di un errore sottintende una riflessione sulle cause che lo hanno provocato (Andorno, 2018). Affinché l'intervento del docente d'italiano come lingua seconda sia efficace è, difatti, fondamentale approcciare l'errore da due prospettive differenti: una che capisca in cosa consiste lo scarto rispetto al *target* e come



correggerlo, l'altra che parta invece dal meccanismo cognitivo che ha generato l'errore.

### **1) Dialogo lezione 1 (Pannello 1F)**

D- "Che fanno i carabinieri?"

S- "Arrestare il ladro."

D- "Prova a dirmi tutta la frase!"

S- "I carabinieri arrestare il ladro."

Il dialogo 1) tra il docente (D) e una studentessa (S) di origine peruviana, fornisce un perfetto esempio per capire meglio il ragionamento che sta a fondamento dell'analisi dell'errore: da una parte si può facilmente constatare che la studentessa ha difficoltà nella flessione personale dei verbi, dall'altra, è chiaro che per aggirare il problema ha deciso di adottare una forma non flessa e basilare, l'infinito, come un *passe-partout*, contando sul fatto che il significato dell'enunciato non

sarebbe stato alterato e che il messaggio sarebbe stato capito ugualmente.

### **4.3 Correzione e feedback**

Con gli studenti di una lingua seconda è essenziale, ai fini dell'efficacia didattica, che il docente lavori sull'interlingua dell'apprendente, ovvero sul suo percorso linguistico da A (punto di partenza) a B (la padronanza di L2). L'interlingua infatti, con i suoi errori sistematici e nella sua continua evoluzione, è la guida privilegiata dell'intervento didattico dell'insegnante, che, osservando attentamente il comportamento linguistico del suo studente, può capire come e cosa correggere.

Il compito di un docente di L2 è quindi quello di portare l'apprendente a costruire mattone dopo mattone le sue competenze linguistiche e a limare e perfezionare le

strutture già interiorizzate: a tal proposito, è indispensabile che fornisca sia degli *input* positivi, dei modelli linguistici da seguire, che delle evidenze negative, quindi delle correzioni.

In particolar modo in una situazione peculiare come quella di una classe di studenti immigrati, per i quali la motivazione ad apprendere la lingua seconda è nella maggior parte dei casi del tutto strumentale (ad esempio ottenere il Permesso di Soggiorno o poter lavorare in Italia), bisogna prestare molta attenzione a quando e quanto spesso correggere i discenti: è necessario darsi un obiettivo ben preciso e puntare alla correzione degli errori relativi a quella specifica competenza del sillabo didattico, quando possibile, rimandando il resto ad un altro momento dell'apprendimento.

Difatti, una correzione continua non solo mina la fluenza della conversazione, andando poi a influire sulla resa del messaggio complessivo, ma, soprattutto

in contesti così eterogenei e spesso denotati da una forte marginalità sociale, si rischia di inibire ulteriormente gli studenti e di non farli sentire liberi di sbagliare e di esprimersi. A maggior ragione, è indispensabile fare un bilancio tra la revisione e l'introduzione di nuove strutture, di modo che lo studente di L2 con motivazione strumentale (che quindi ha bisogno urgente di imparare per potersi inserire nel nuovo contesto sociale) possa ampliare la gamma di strumenti linguistici a sua disposizione e, anche se con alcune imprecisioni, apprenda a comunicare nel modo più funzionale possibile in minor tempo possibile (Grassi, 2018).

Inoltre, esistono diverse modalità, più o meno esplicite, per correggere l'apprendente.

La prima differenza sostanziale sta tra il cosiddetto *feedback* e la correzione vera e propria: mentre quest'ultima rende chiaro il suo intento correttivo all'apprendente (tramite espressioni come "Attento!")

“No!” “Hai sbagliato!” ecc.), può capitare che il *feedback*, a causa della sua natura implicita, non venga colto dal ricevente.

## **2) Dialogo lezione 1 (Pannello 1B)**

D- “Entri o esci? Scegli un’opzione.”

S- “Esco e prendo la bicicletta.”

D- “Dove vai con la bicicletta?”

S- “A lavoro.”

D- “Dove? Alla pompa di benzina?”

S- “No! Agricoltura!”

D- “Dove?”

S- “Agricoltura.”

Il dialogo 2), avvenuto tra il docente e uno studente gambiano (che non ha partecipato alla lezione 2 perché ha cominciato a frequentare lezioni di livello intermedio), fornisce un perfetto esempio di *feedback* con valore negativo, volto quindi a far riflettere lo studente su un suo errore senza esplicitarlo (cfr. 4.3).

L'esercizio proposto agli studenti consisteva nel costruire un proprio percorso, scegliendo gli elementi della frase tra varie opzioni (bicicletta/moto/ macchina, pompa di benzina/campagna/ufficio...) e associandoli ai verbi più adeguati.

Lo studente ha capito il senso dell'esercizio e risponde correttamente al docente, tuttavia, nell'ultimo tassello, rispondendo alla domanda "Dove (lavori)?" compie un errore di pronuncia. L'insegnante reagisce ripetendo la stessa domanda, insistendo quindi sullo stesso tema: "Dove?". Si tratta di un *feedback* silente, in cui l'intento correttivo non è esplicito, ma che, allo stesso tempo, riproponendo allo studente la stessa domanda, ha un chiaro valore negativo, seppur implicito: "la tua risposta contiene un errore, riprova!". In questo caso, il *feedback* è stato colto dal ricevente, che è riuscito a capire e correggere da solo l'errore di pronuncia commesso, ma non è detto che il *feedback* vada sempre in porto e che venga interpretato correttamente. Infatti, l'intento

del docente e l'interpretazione dell'apprendente non sono sempre isomorfici ed è la seconda ad essere cruciale, in quanto è fondamentale che si capisca dove e in cosa si è sbagliato per poter apprendere (Grassi, 2018).

All'interno del dialogo 2) sono presenti anche dei *feedback* positivi: nel momento in cui l'insegnante pone altre questioni allo studente e prosegue la conversazione con domande diverse, lancia un chiaro messaggio di accettazione della risposta.

#### 4.4 Tipologie di *feedback* correttivo

	IMPLICITE	ESPLICITE
SOLLECITAZIONI	<ul style="list-style-type: none"><li>• Richiesta di chiarimenti</li><li>• Ripetizione</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Segnalazione paralinguistica</li><li>• Elicitazione</li><li>• Segnalazione metalinguistica</li></ul>
RIFORMULAZIONI	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recast conversazionale</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recast didattico</li><li>• Correzione esplicita</li><li>• Correzione esplicita + spiegazione metalinguistica</li></ul>

**Tabella 1. Tassonomia del *feedback* correttivo.** Classificazione basata sui criteri di implicitezza ed esplicitezza proposti da Sheen ed Ellis nel 2011.

Come descritto dalla Tabella 1, l'insegnante nella correzione può adottare un intervento riconducibile fondamentalmente a una delle seguenti



macrocategorie: sollecitazione (*prompt*) o, in alternativa, riformulazione (*recast*).

Entrambe le soluzioni hanno i rispettivi pro e contro e di solito vengono utilizzate alternatamente dai docenti di L2, in maniera del tutto spontanea e con l'obiettivo di non distogliere l'attenzione dall'atto comunicativo, ma, al contempo, di rendere chiaro l'errore.

Da una parte, la sollecitazione apre sequenze riparative che possono diventare piuttosto ampie, soprattutto nelle sue forme esplicite, ma non dà evidenze positive, non propone un modello corretto di lingua e rischia quindi di generare confusione. Allo stesso tempo, se viene colta nel suo intento correttivo, ha un effetto molto positivo sull'apprendente, rendendolo parte attiva della correzione e richiedendogli uno sforzo cognitivo e di elaborazione maggiore rispetto a quanto non faccia la riformulazione (Grassi, 2018).

### 3) Dialogo lezione 1 (Pannello 1A)

D- "Metto una pentola sul fuoco e quando è calda ci metto gli spaghetti."

S- "No! L'acqua!"

D- "Giusto! Che fa l'acqua?"

S- "Bollo..."

D- "Devi usare la terza persona singolare. L'acqua...?"

S- "Bolle."

D- "Perfetto."

### 4) Dialogo lezione 2 (Pannello 2B)

D- "Io ... un semplice racconto illustrato"

S- "Leggere!"

D- "Prima persona singolare! Io...?"

S- "Leggo!"

I dialoghi 3) e 4) riferiscono un *feedback* correttivo che rientra nella categoria della sollecitazione esplicita, nello specifico della segnalazione metalinguistica. Infatti, il docente in questi casi ha scelto di portare le sue interlocutrici ad esprimere da sole la forma corretta, sollecitandola tramite un vero e proprio indizio sulla

correzione da attuare. A quel punto le studentesse, entrambe peruviane, hanno ripercorso nella propria mente la coniugazione dei verbi “bollire” e “leggere” e sono risalite alle forme esatte: “(l’acqua) bolle” e “io leggo”.

Dall’altra parte, la riformulazione, in particolar modo nella sua forma implicita di *recast*, è un tipo di *feedback* rapido, che non interrompe bruscamente la comunicazione e che consente di intervenire in maniera non invasiva, evitando così di intimidire l’apprendente. Tuttavia, a meno che non si metta in atto una correzione esplicita aggiungendo, se lo si ritiene necessario, una spiegazione metalinguistica dell’errore, si rischia che l’intento correttivo non venga colto dallo studente.

A seguire, vengono riportati tre dialoghi fra tre differenti studenti e lo stesso insegnante di italiano L2, nei quali quest’ultimo ha messo in atto lo stesso tipo di *recast*, ma con esito assolutamente opposto.

### 5) Dialogo lezione 1 (Pannello 1A)

D- "Dove cuoci gli spaghetti?"

S- "Pentòla!"

D- "Sì, nella péntola"

S- "Péntola..."

### 6) Dialogo lezione 2 (Pannello 2D)

S- "Il maestro prima va davanti alla càttèdra..."

D- "Alla càttèdra."

S- "Sì, alla càttèdra, si presenta: io sono Ferdinando."

### 7) Dialogo lezione 1 (Pannello 1A)

D- "Quale stanza della casa è quella dell'immagine?"

S- "Camera da PRANCIO *erhm...* PRANCIU..."

D- "Camera da prancio?"

S- \*silenzio\*

D- "Pranzo!"

S- "PRANCIO..."

Negli esempi 5), 6) e 7), il docente mette in atto un *recast* conversazionale, fornendo un'evidenza positiva esplicita, ovvero il modello corretto di lingua, e un'evidenza negativa implicita. Tuttavia, se nei dialoghi 5) e 6) l'*uptake* degli apprendenti va a buon fine (*repair*), in quanto ripetono la formula corretta, nello scambio 7) si può osservare come la ripetizione da parte del docente dell'errore (con la speranza di sollecitare un'autocorrezione) e il successivo *recast* correttivo ("Pranzo!") non sortiscano gli effetti desiderati: nonostante abbia recepito e colto il *feedback*, l'apprendente riusa in maniera scorretta la forma linguistica (*needs repair*).

### 8) Dialogo lezione 2 (Pannello 2A)

S- "Entro in clase"

D- "Classe"

S- "Entro in clase"

D- "No! Classe!"

S- \*silenzio e rifiuto di rispondere alle domande successive\*

### 9) Dialogo lezione 2 (Pannello 2B)

D- "Qual è la prima persona plurale del verbo cercare?"

S- "Noi cerciamo"

D- "Attenta, è cerchiamo! C'è l'h!"

\*scrive la forma corretta alla lavagna\*

S- \*leggendo\* "Cerciamo!"

Anche le riformulazioni presenti nei dialoghi 8) e 9), avvenuti nella seconda lezione, hanno comportato due diversi *uptake*, entrambi molto interessanti.

Infatti, il caso 8) ha coinvolto una studentessa peruviana che non riusciva a pronunciare la doppia consonante della parola "clase". Di fronte al *recast* e

alla successiva correzione esplicita del docente, la studentessa si è ammutolita e si è rifiutata di rispondere alle domande successive. Il suo *uptake* è stato di tipo *acknowledge*, perché ha evidentemente capito di aver sbagliato ma non ha voluto dare prova di aver appreso la forma corretta, per il troppo imbarazzo. Tuttavia, dopo qualche commento positivo e incoraggiante dell'insegnante, è tornata a partecipare alla lezione e ha persino letto davanti a tutta la classe la storia rappresentata nel Pannello 2D.

Il dialogo 9) invece, presenta una correzione esplicita con segnalazione metalinguistica, che però, ha generato un *uptake* di tipo *needs repair*: non è andata a buon fine. L'insegnante ha indicato esplicitamente la necessità di pronunciare l'h nella forma "cerchiamo", scrivendola alla lavagna, ciò nonostante la signora ha continuato a commettere lo stesso errore. Perché? La ragione è da ricercare nella nazionalità della studentessa, che essendo di origine peruviana padroneggia un'L1 in cui

il nesso “ch+i/e” viene pronunciato come la nostra “c” dolce e invece il nesso “c+i/e” corrisponde alla “s” italiana.

### 10) Dialogo lezione 1

D- “Cosa mangi? Spaghetti, minestra o pollo arrosto?”

S- “MINISTRA!”

D- “No ministra! Minestra! La ministra è un’altra cosa, è una persona... \*disegna alla lavagna una figura femminile stilizzata\*... Come Ministro degli Interni, Ministro dell’Istruzione... Non si può mangiare una Ministra!”

S- \*ride\*

Il dialogo 10) fornisce un ulteriore esempio di riformulazione, ma questa volta totalmente esplicita. Il *feedback* negativo è reso evidente dal “no” iniziale e alla correzione si accompagna una spiegazione metalinguistica dell’errore: “ministra” è un complemento oggetto più che inadeguato al contesto, in



quanto non può di certo essere retto dal verbo “mangiare”. In questo caso l’*uptake* dello studente (e del resto della classe) rientra nella categoria *aknowledge*: l’apprendente, ridendo, ha dato prova di aver compreso l’ironia dell’errore da lui commesso, ma l’intervento non è stato riparativo, perché non ha dimostrato di aver capito o meno la forma corretta.

Analizzando a fondo le lezioni prese in esame, è possibile evidenziare il *recast* come la tipologia di *feedback* prevalentemente usata dall’insegnante per correggere gli errori degli studenti. Il successo di questa strategia correttiva è da attribuire alla sua profonda versatilità, che consente di intervenire su qualsiasi tipo di errore senza distogliere l’attenzione dall’argomento della comunicazione. Il docente ha mostrato di ricorrere al *recast* conversazionale e alla correzione esplicita soprattutto di fronte ad errori fonologici (dialoghi 5-10). Tuttavia, l’implicitezza di questo primo tipo di *feedback*

fa sì che non sempre l'intento correttivo sia chiaro allo studente: ne sono una prova le differenti reazioni degli apprendenti di fronte allo stesso tipo di riformulazione. Infatti, la maggior parte degli *uptake* sono stati positivi, di tipo *repair*, come nei dialoghi 5) e 6), ma ci sono stati molti casi di *uptake* negativi, di tipo *needs repair*, in cui, a seguito della riformulazione del docente, lo studente non è stato in grado di ripetere la forma corretta.

Si sono verificati pochi casi di *aknowledge*, di cui i più significativi risultano riportati nei dialoghi 8 e 10.

L'analisi ha rilevato inoltre la tendenza del docente a correggere gli errori morfologici sollecitando l'autocorrezione degli apprendenti. Le tre tipologie di *prompt* impiegate durante la lezione sono state la richiesta di chiarimenti (dialogo 2), la sollecitazione metalinguistica (dialogo 3) e la ripetizione (dialogo 5, in cui l'errore era di natura fonologica e il docente è poi intervenuto con un *recast*).

L'*uptake* degli studenti nei casi di sollecitazione è stato nella maggior parte dei casi positivo, di tipo *repair*, soprattutto a seguito di una segnalazione metalinguistica che li invitava a ragionare sulla forma da correggere e che richiedeva loro un maggiore sforzo di ragionamento.

Il docente ha ricorso a questo tipo di *prompt* soprattutto nelle fasi della lezione scandite dagli esercizi riportati nel Pannello 1 B e F.

## CONCLUSIONI

Un'osservazione di carattere generale che emerge da questo studio riguarda il ruolo fondamentale del volontariato nell'ambito della didattica in contesto migratorio. Infatti, se da una parte la legislazione in vigore ha fatto esponenzialmente aumentare la domanda di corsi di italiano L2, dall'altra si è costretti a registrare che il servizio pubblico riesce a soddisfarne meno della metà.

Si evidenzia inoltre la complessità della dimensione didattica analizzata: il contesto migratorio è caratterizzato dall'estrema difformità delle classi, soprattutto per ciò che riguarda la nazionalità, l'L1 e il grado d'istruzione degli studenti. Per quanto ciò costituisca un ambiente estremamente stimolante, fonte di continuo scambio interculturale, questa rigenerazione quotidiana pone degli evidenti limiti all'intervento didattico, che infatti, nel caso preso in

esame, si definisce propedeutico a un vero e proprio corso progressivo e di preparazione alla certificazione linguistica.

La capacità del docente di sapersi riadattare ogni giorno ai nuovi alunni e di cogliere i segnali delle reazioni esplicite e implicite dei discenti risulta quindi essenziale all'efficacia della lezione.

Inoltre, dal caso di studio emerge chiaramente quanto la flessibilità del docente sia fondamentale, in quanto lo stesso tipo di *feedback* può generare *uptake* diametralmente opposti in diversi discenti. Infatti, se già risulta complesso scegliere una strategia d'intervento correttivo in una classe di studenti che hanno lo stesso livello di partenza e che parlano la stessa lingua materna, adottare un metodo costante e coerente in un'aula variegata e incostante come quella osservata si rivela ulteriormente problematico.

L'unica tattica concretamente applicabile in ogni situazione è quella di rivolgere l'attenzione allo stato

d'animo dell'apprendente e di comparare i rapporti tra i diversi *feedback* e i diversi possibili *uptake*, per capire quale sia l'intervento più efficace in quel determinato contesto.

Dare risposte universalmente valide non è quindi possibile, tuttavia l'osservazione diretta di una lezione può fornire il punto di partenza per una riflessione sulle varie tipologie di *feedback* correttivo e sulla loro efficacia in una realtà così eterogenea e complessa come quella di una classe di studenti migranti.

## BIBLIOGRAFIA

Andorno C., *“Adesso ti spiego che errore hai fatto’: identificare, descrivere e spiegare gli errori per l’intervento didattico”*, in Grassi R. (a cura di), *Il trattamento dell’errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2018, pp. 15-34

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, 2015

Catarci M., Fiorucci M., Trulli M., *L’ABC della cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall’associazionismo a Roma e provincia.*, FrancoAngeli, Roma, 2014

Centro Astalli, *L’italiano per l’integrazione. Bisogni formativi e metodologie per l’insegnamento della lingua italiana agli immigrati*, Roma, 2009

Centro Studi e Ricerche IDOS, *Osservatorio romano sulle migrazioni. Quattordicesimo rapporto.*, IDOS Edizioni, Roma, 2019

CESV, *Laboratori di Cittadinanza. Imparare l'italiano con la Rete Scuolemigranti.*, Roma, 2013

Corder S. P., "The significance of learners' errors", in *International Review of Applied Linguistics*, 1967, vol. 5, pp.161-169

Cummins J., "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters" in *Working Papers on Bilingualism*, n. 19, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1979

Enti certificatori dell'italiano L2, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2.*, 2011

Grassi R., "Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale", in Grassi R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2018, pp. 35-52

Hymes D.H. "On Communicative Competence" in. Pride J.B, Holmes J., *Sociolinguistics. Selected Readings.*, Harmondsworth: Penguin, 1972



Lyster, R., Saito, K., Sato, M. "Oral corrective feedback in second language classrooms" in *Language teaching*, 2013, vol. 46.1, pp. 1-40

Monami E., "Interazione orale docente-studente in classi di italiano L2: strategie di correzione dell'errore" in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, vol.3, Pacini Editori, 2011, pp. 555-572

Savignon S. J., *Competenza comunicativa: teoria e pratica scolastica. Testi e contesti nell'apprendimento di L2*, Zanichelli, Bologna, 1988

Shanshob A., *Tecniche per lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche. Didattica della lingua italiana come L2*, Università degli Studi di Perugia, 2017, cap. 1

Sheen Y., Ellis R., "Corrective feedback in language teaching" in Hinkel E. (a cura di), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol 2, 2011, pp. 593-610

Vedovelli M., "Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi" in *I Quaderni del Giscel*, Giscel, 2018

Venanzetti A., "L'integrazione linguistica dei migranti nella capitale e nel Lazio: prove di sistema (malgrado il decreto sui test di italiano)", in De Meo A., Fiorucci M. (a cura di), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, 2011, pp. 61-64

Zorzi D., "Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale", in *Babylonia2*, Università di Bologna, 1996, pp. 46 -52

## SITOGRAFIA

<https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr>

<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/test-conoscenza-lingua-italiana>

<http://www.scuolemigranti.org/>

[www.giscel.it](http://www.giscel.it)

<http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/ba-chema/enuzzo/wp-content/uploads/sites/46/2015/01/Il-feedback-correttivo.pdf>

<https://www.dirittisociali.org/>

[http://www.prefettura.it/roma/contenuti/Accordo\\_di\\_integrazione-78756.htm](http://www.prefettura.it/roma/contenuti/Accordo_di_integrazione-78756.htm)