

Le politiche linguistiche dell'Unione Europea verso i migranti

Michela Piazzì

Scheda informativa

Il contributo è la sintesi dei principali risultati di una tesi di laurea dal titolo: *Lingue e movimenti migratori nell'Unione Europea: Italia e Regno Unito a confronto*.

La ricerca si è occupata delle politiche linguistiche dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa nei confronti dei figli degli immigrati extracomunitari in età scolare presenti nella scuola dell'obbligo dei rispettivi Paesi dell'Unione, a partire dagli anni Settanta fino alla seconda metà degli anni Novanta.

Gli obiettivi della ricerca sono stati di:

- verificare se le politiche linguistiche europee nel corso degli ultimi tre decenni hanno sempre saputo cogliere i cambiamenti all'interno dei fenomeni migratori verso il continente europeo e sono state in grado di fornire soluzioni adeguate alla costante ristrutturazione sociale e linguistica europea;
- valutare se la politica linguistica europea è veramente plurilingue e pluriculturale, come dichiara di essere;
- dimostrare se essa ha saputo svolgere un'azione efficace e significativa nelle rispettive politiche nazionali dei Paesi dell'Unione, dando sufficienti strumenti teorici e pratici alle rispettive organizzazioni scolastiche e agli insegnanti di lingua che operano in classi con alunni stranieri.

Per tentare di rispondere a queste domande abbiamo adottato un *approccio sociolinguistico* poiché esso ci ha permesso di evidenziare il ruolo della lingua nella costituzione dell'identità individuale e sociale operando in una prospettiva interdisciplinare.

Nel *primo capitolo* abbiamo presentato dati sul contesto europeo delle migrazioni per collocare i flussi migratori verso l'Europa in una prospettiva internazionale al fine di mostrare i cambiamenti avvenuti all'interno dei flussi migratori dagli anni Settanta alla metà degli anni Novanta.

Nel *secondo capitolo* abbiamo evidenziato alcuni aspetti sociali, culturali e linguistici legati al fenomeno migratorio in un'ottica sociolinguistica, mettendo in relazione i concetti di *integrazione*, *mutamento linguistico*, *contatto linguistico*, *minoranza linguistica* e *politica linguistica* con il fenomeno migratorio.

Il *terzo capitolo* (a cui fa riferimento il contributo) presenta i risultati dello studio ricognitivo delle politiche linguistiche europee a partire dagli anni settanta attraverso l'analisi di circa 70 pubblicazioni (tra studi e circolari) di organismi europei relative al tema da noi trattato.

Nel *quarto capitolo* sono state messe a confronto due realtà nazionali dell'UE (Regno Unito e Italia) per verificare in che modo i due Paesi hanno recepito le indicazioni degli studi promossi dagli organismi europei.

TESTO

0. Obiettivi

Il contributo presenta i risultati di una ricerca svolta negli anni 1995-97 sulle politiche linguistiche europee verso i migranti dagli anni Settanta alla seconda metà degli anni Novanta. La ricerca nasce dalla consapevolezza dell'esistenza di un numero sempre crescente di alunni stranieri nella scuola dell'obbligo italiana e dall'esigenza di verificare se la politica scolastica italiana percepisce la presenza di un nuovo pubblico dell'offerta formativa ed è in grado di aprire nuovi spazi di pianificazione al fine di valorizzare l'apporto che gli alunni immigrati possono dare allo sviluppo della dimensione interculturale dell'offerta educativa della scuola, promuovendo l'integrazione¹ linguistica e culturale dei migranti nel Paese di arrivo e al contempo valorizzando la loro diversità linguistica e culturale.

La dimensione sopranazionale dei fenomeni migratori e il peso sempre crescente che le politiche europee hanno sugli Stati membri dell'Unione Europea (UE), soprattutto a partire dal 1992 (anno dell'entrata in vigore del Trattato di Schengen che consente la libera circolazione delle persone entro i confini dell'Unione), rendono necessaria una trattazione del fenomeno in una prospettiva europea. I movimenti migratori verso il continente europeo sono un importante fattore di mutamento economico, sociale, culturale e linguistico. I migranti giocano un ruolo fondamentale nel processo di integrazione europea, di cui spesso si trascurano gli aspetti culturali e linguistici.

I flussi migratori internazionali si inseriscono in un panorama europeo caratterizzato dalla diversità culturale e linguistica nel quale il contatto linguistico² è una naturale conseguenza della dinamicità storica e sociale. La presenza di immigrati fa emergere e incrementa la diversità culturale e la varietà linguistica europea. Le forti variazioni sociali e individuali interne al fenomeno migratorio rendono la dimensione linguistica ancora più varia e complessa. Variabili quali le aree di emigrazione, i diversi motivi della migrazione, l'età e il sesso dei migranti, le varietà di coesione e strutturazione interna dei gruppi di migranti, i diversi processi di inserimento nei Paesi ospiti, le varietà di progetti migratori, determinano una notevole diversificazione nel rapporto dei migranti nei confronti della realtà in cui vivono e delle lingue che vi si parlano. Il riconoscimento dei loro diritti linguistici³ e l'attuazione di politiche e pianificazioni linguistiche nazionali e sopranazionali devono essere attente a salvaguardare e consentire da una parte il mantenimento e la maturazione delle identità linguistiche e culturali di origine e dall'altra favorire l'apprendimento non puramente strumentale delle varietà linguistiche dello spazio linguistico⁴ di arrivo per un inserimento attivo nel contesto ospitante. L'integrazione linguistica dei migranti ispirata ad un autentico modello multilingue garantisce all'immigrato la possibilità di costruire la propria identità rapportandosi in modo consapevole ed attivo sia alla comunità d'origine che a quella di arrivo. La maturazione e promozione di una propria identità linguistica e culturale non in opposizione ma in posizione dialettica e cooperativa rispetto alla comunità di arrivo e di origine è essenziale per ridurre i rischi di emarginazione sociale degli immigrati.

È ormai comunemente riconosciuto il ruolo fondamentale della scuola, quale istituzione statale che può svolgere un'azione efficace di integrazione degli immigrati diffondendo l'educazione alla diversità culturale a tutta la popolazione⁵. Perotti (1994) ritiene sia utile stabilire e istituzionalizzare degli strumenti che favoriscano *l'integrazione comunicativa* con i sistemi linguistici di partenza degli immigrati attraverso lo studio di politiche linguistiche rivolte non solo agli immigrati, ma anche alla popolazione autoctona. Una parte dei destinatari di tali politiche sono i figli in età scolare degli immigrati, ai quali Perotti (1994: 49) riconosce il diritto a una crescita equilibrata e ricca di stimoli culturali in nome del diritto di tutti all'accesso al maggior numero possibile di lingue e culture. L'elemento che fa entrare la diversità portata dalle migrazioni nella scuola dell'obbligo è proprio la presenza di figli di immigrati giunti nei Paesi di arrivo in seguito ai ricongiungimenti familiari.

Per far fronte alle esigenze di questi nuovi alunni, degli insegnanti e del sistema scolastico globale sono stati promossi agli inizi degli anni Settanta dal Consiglio d'Europa progetti di ricerca preceduti e accompagnati da una riflessione teorica e una sperimentazione per l'educazione dei figli dei migranti nei Paesi del Consiglio d'Europa.

In questo contributo ci soffermeremo su alcuni aspetti delle politiche linguistiche dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa riguardanti l'educazione linguistica degli alunni stranieri verificando se gli interventi a livello europeo nel corso degli ultimi trent'anni hanno tenuto conto dei mutamenti avvenuti all'interno del fenomeno migratorio in Europa ⁶.

L'obiettivo della nostra analisi⁷ è di evidenziare se la tipologia degli interventi della politica linguistica europea è rimasta invariata facendo riferimento a immutati fondamenti teorici oppure ha saputo cogliere i cambiamenti del contesto migratorio europeo proponendo modelli di riferimento teorici e pragmatici sufficientemente flessibili e adeguati a una realtà migratoria in costante mutamento.

1. Dal progetto “lingue moderne” al progetto “lingue 2000”

Nel processo di unificazione e integrazione europea la sfida dell'Unione è quella di integrare la valorizzazione della varietà sorprendente di lingue, culture, tradizioni, storia, organizzazioni, istituzioni e l'esaltazione di altrettanti valori storici, linguistici, ambientali comuni. L'integrazione europea dovrebbe conservare dinamicità e mobilità per saper sempre riconoscere nella diversità mutevole nel tempo e nello spazio una testimonianza della forza innovatrice e creatrice dei suoi popoli. Questo è ufficialmente garantito come principio fondante dell'Unione e va di pari passo con la riscoperta delle origini comuni:

Nonostante la diversità delle lingue e dei dialetti regionali, il pensiero dei filosofi e le scoperte degli scienziati si diffusero in tutta Europa, influenzandosi reciprocamente. Gli artisti varcavano i confini per confrontare le proprie idee. La cultura comune è sempre stata una nello di congiunzione tra i popoli europei” (Commissione Europea, 1996, p. 69).

Oggi questo dovrebbe essere concretamente possibile non solo a una élite di cittadini, ma a tutte le popolazioni europee, migranti inclusi. Che cosa si fa concretamente per un'integrazione rispettosa di tutte le diversità e degli individui?

L'interesse del Consiglio per la Cooperazione Culturale (CDCC) in campo linguistico è presente sin dall'inizio della sua istituzione. Gli aspetti linguistici si sono imposti come oggetto di studio e sono stati trattati in stretta relazione con i fenomeni politici, economici, sociali e culturali legati alla mobilità delle genti e alla costituzione di una identità comune in un'ottica sin dall'inizio interdisciplinare. Le lingue sono viste come una delle componenti di identità collettiva e individuale che rivestono un ruolo significativo nella crescita cognitiva e psicologica degli individui.

Sin dagli anni Settanta il CDCC si occupa di educazione linguistica con studi sull'apprendimento e insegnamento delle lingue, sui sistemi scolastici e formativi nazionali, sullo statuto delle lingue e sulla formazione degli insegnanti. Una delle assunzioni di base è il riconoscimento dell'esistenza nel territorio europeo di una varietà di innumerevoli lingue, come ricorda anche Hagège (1995: 2) quando definisce l'Europa “un humus di idiomi innumerevoli, diversi, aggrovigliati lungo la storia caotica degli uomini”. Da qui nasce il bisogno di interventi specifici affinché i sistemi scolastici e formativi e gli strumenti di educazione linguistica tengano conto di questa diversità che non è solo linguistica, ma anche culturale.

Dagli anni Settanta ad oggi il CDCC ha promosso i seguenti progetti di ricerca in campo linguistico:

- ?? il progetto n.4 “Lingue Moderne” (1971-1981);
- ?? il progetto n.12 “Lingue Moderne” (1982-1987);
- ?? il progetto “Apprendimento delle Lingue e Cittadinanza” (1989-1997);
- ?? il progetto “Lingue 2000” (1998-2001).

Negli anni Settanta sono state avviate una serie di riflessioni e sperimentazioni sistematiche riguardanti l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue a livello europeo. Sono stati definiti i principi del cosiddetto "approccio del Consiglio d'Europa", che può essere riassunto nel sintagma "needs-based learner-centred communicative approach" (Council of Europe, 1981a: XVII). La centralità dell'individuo, l'individuazione dei suoi bisogni e della sua specificità cognitiva, la proposizione di un approccio di tipo comunicativo piuttosto che di un metodo sono principi ormai convalidati della glottodidattica alla fine degli anni Settanta⁸. Il CDCC accoglie i principi glottodidattici di stampo comunicativo cercando di calarli nel contesto europeo.

La varietà articolata del contesto linguistico europeo e delle sue genti crea non pochi problemi alla definizione di interventi che possano essere validi per tutti nel rispetto di tutte le diversità. Da qui deriva forse la cautela che emerge dalla lettura dei documenti del CDCC di non scendere mai troppo in dettagli pragmatici, limitandosi ad affermazioni di principi e lasciando ai singoli sistemi nazionali la decisione di quali strumenti operativi di pianificazione linguistica adottare per seguire il modello didattico del CDCC.

La pluralità di metodologie risponde ad un altro principio chiave dell'approccio del CDCC, oggi condiviso dalla maggior parte dei sistemi formativi europei⁹: rendere l'apprendente in grado di apprendere da solo, di gestire il suo processo di apprendimento, di autovalutarsi, di capire i suoi bisogni educativi e di servirsi autonomamente degli strumenti educativi della comunità in cui vive. Soprattutto negli anni Settanta il CDCC insiste sul principio dell'educazione permanente: la formazione dell'individuo non si limita al periodo scolastico o al suo inserimento in strutture formative organizzate, ma continua per tutta la vita e al di fuori dei suoi sistemi formali. L'obiettivo dell'istruzione formale è quello di dare agli apprendenti gli strumenti necessari affinché possano continuare ad apprendere autonomamente, spinti da nuovi stimoli, e siano in grado di utilizzare criticamente le informazioni loro fornite.

Così come la formazione globale dell'individuo continua per tutta la vita e al di fuori della situazione formale, anche l'apprendimento linguistico è un processo che avviene in diversi contesti e che accompagna tutta la vita dell'individuo. Il CDCC (Council of Europe, 1981a) propone un modello di insegnamento linguistico che si pone come obiettivo di dare all'apprendente l'autonomia e gli strumenti cognitivi e linguistici di base per valutare il proprio grado di competenza linguistica, le proprie esigenze comunicative al fine di incrementare le proprie competenze nel corso di tutta la vita.

Il giudizio positivo che può essere espresso per la tempestività con la quale il CDCC ha promosso principi oggi comunemente condivisi non ci impedisce di chiederci se veramente il CDCC si è impegnato per adottare metodologie di insegnamento realmente multiculturali e sia stato efficace nella promozione e realizzazione dei suoi principi o se, invece, non sia stato in grado di passare dal piano della politica a quello della pianificazione linguistica, incapace di proporre concrete alternative a modelli di insegnamento monolingue e monoculturali, riflesso di un sistema scolastico che tende ad imporre un solo registro linguistico e un solo modello culturale, identificato con quello delle classi economicamente più privilegiate.

Nel corso degli anni Ottanta il progetto n.12 porta avanti gli obiettivi del progetto n.4. La continuità tra i due progetti e il riproposizione dei medesimi obiettivi viene vista da Denis Girard, allora presidente del gruppo di progetto, non come un fallimento dei precedenti progetti, ma come una conseguenza dell'intrinseca evoluzione della situazione linguistica europea, legata anche alla crescente mobilità delle persone.

Qu'il y ait depuis deux autres projets *Langues Vivantes*, (...) et le projet n.12, ne signifie pas que le programme majeur n'avait pas atteint ses objectifs ni que les projets suivants n'auraient été destinés qu'à la poursuite des travaux déjà effectués. Si on y regarde de près, (...) on s'aperçoit aisément qu'il s'agit en réalité chaque fois d'une étape dans un vaste programme d'ensemble qui est loin d'être ensuite remis sur le chantier, la situation et le rôle des langues en Europe étant en perpétuelle évolution (il suffit de penser à

tour ce que va impliquer l'accentuation de la mobilité des personnes pour les pays des Communautés à partir de 1992) et la didactique des langues ne cessant de progresser" (Consiglio d'Europa, 1989a, p. 39).

Dietro questa premessa traspare il timore di un parziale fallimento della politica linguistica del CDCC. Gerard Denis sostiene che riproporre i medesimi obiettivi e i medesimi strumenti operativi non significa riconoscere implicitamente l'inefficacia e l'inadeguatezza degli interventi passati, ma rispondere all'esigenza di tenere vivo l'interesse per la diversità linguistica per adeguarsi ai cambiamenti del panorama sociolinguistico europeo.

Il confronto dei due progetti n.4 e n.12 mostra che negli anni Ottanta si è ancora molto lontani da una diffusione capillare della politica linguistica europea, i cui principi teorici faticano a trovare spazi e strumenti di attuazione pragmatica.

D'altra parte sin dagli anni Ottanta all'interno della politica linguistica del CDCC si percepisce una certa riluttanza ai cambiamenti e alla valutazione critica del proprio operato, sicuri che la proposta di educazione linguistica del Consiglio d'Europa sia l'unica possibile e l'unica in grado di far fronte alle esigenze di una politica di portata europea. Appare sin da ora difficile un rinnovamento radicale dell'approccio del CDCC e una rimessa in discussione delle sue fondamenta teoriche. Questo può essere dovuto a diversi fattori: la mancanza di un approccio alternativo con il quale misurarsi, l'incapacità ad accogliere i nuovi stimoli proposti dalle scienze del linguaggio; la difficoltà a rapportarsi alla dimensione reale al fine di valutare i veri bisogni linguistici degli effettivi utenti dell'offerta educativa linguistica. Quest'ultimo aspetto sembra contraddire uno dei principi teorici su cui si fonda l'approccio del CDCC, cioè il costante contatto con il piano reale come pre-acquisito per l'individuazione dei bisogni degli utenti. I progetti pilota, i laboratori, i convegni e le visite di studio da parte di studiosi del CDCC nelle scuole di diversi Paesi europei non sono stati sufficienti per raggiungere risultati rilevanti nel corso degli anni Settanta e Ottanta. Se le premesse teoriche sono condivisibili nella misura in cui ripropongono un costante adeguamento alla realtà, possiamo ipotizzare che una delle possibili spiegazioni alla scarsa incisività della politica linguistica europea sui sistemi educativi nazionali sia proprio la debolezza degli strumenti preposti al mantenimento di un rapporto dialettico e produttivo con il piano pragmatico costituito dalle scuole e da altre istituzioni che si occupano di educazione linguistica. Ciò è anche da imputare all'eccessiva macchinosità emergente dalle pubblicazioni del CDCC, dove è possibile riscontrare un marcato dogmatismo, il quale a sua volta ostacola una costante apertura ai cambiamenti sul piano sociale. Insomma sembrerebbe che debba essere la realtà ad adeguare alla politica europea e non viceversa, il che va contro il principio dialettico proclamato dal CDCC stesso. Le pubblicazioni risultano spesso ripetitive, attente a definire il quadro teorico, ma non altrettanto premurose nell'offrire possibili strumenti e proposte coerenti con il quadro di riferimento.

Dal resoconto finale del progetto n.12 (Consiglio d'Europa, 1987b) emerge l'assenza di un autentico spirito critico e della ricerca di parametri altri al CDCC. Vengono riproposti i medesimi obiettivi e strumenti per rispondere a realtà diverse. Dunque, al mutamento del panorama linguistico europeo, dei suoi utenti e dei loro bisogni, il CDCC non sa rispondere rinnovando la propria offerta educativa, ma preferisce riproporre il medesimo quadro teorico e invariate metodologie operative.

Questa osservazione critica può essere estesa anche al progetto "Apprendimento delle lingue e cittadinanza europea" degli anni Novanta, che si colloca in continuità con i progetti precedenti e che sottolinea il principio dell'educazione multilingue per tutti (già proposto negli anni Ottanta), quale elemento indispensabile alla costituzione di un'identità europea. Nel rapporto finale del progetto (Conseil de l'Europe, 1996b: 7) Trim constata che resta ancora molto da fare per informare gli insegnanti e gli apprendenti "pour combler le fossé qui subsistait entre les politiques éducatives et la pratique en classe". Consapevoli della necessità di avviare una pianificazione linguistica di portata europea gli esperti del CDCC¹⁰ dichiarano che il fine generale del progetto è di:

mettre en oeuvre un programme concerté de coopération internationale pour aider les États membres à prendre des mesures efficaces destinées à permettre à tous leurs ressortissants d'apprendre à utiliser les langues aux fins d'améliorer la compréhension réciproque, la mobilité personnelle et l'accès à l'information dans une Europe multilingue et pluriculturelle, de manière à maintenir la dynamique du changement dans les systèmes éducatifs pour répondre à l'évolution des besoins des apprenants et des enseignants résultants des modifications présentes et escomptées dans l'utilisation des langues, les pratiques pédagogiques, la technologie et le contexte socio-économique de l'apprentissage. (Conseil de l'Europe, 1996b, p. 9).

Le principali novità del progetto degli anni Novanta sono da individuare nella messa a punto di strumenti operativi quali:

- la redazione di un quadro europeo comune di riferimento teorico-concettuale sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue per scopi comunicativi (Consiglio d'Europa, 1996a);
- la creazione di un modello di portfolio europeo delle lingue, cioè di un documento nel quale ciascun apprendente annota le qualifiche, i risultati e ogni altro tipo di esperienza e di attività individuali riguardanti il proprio apprendimento linguistico. Esso permetterà ai cittadini europei di "trasportare" le loro conoscenze e qualifiche linguistiche in tutto il territorio europeo in vista della mobilità legata al lavoro, allo studio e al turismo;
- la descrizione di nuovi livelli soglia¹¹ (per il gallese, catalano, galiziano, russo, maltese, lituano, estone, irlandese, greco e friulano), testimonianza di una sempre maggiore attenzione nei confronti di realtà linguistiche considerate sino ad allora di secondo piano;
- l'apertura nel 1995 del CELV (Centre européen pour les Langues Vivantes) di Graz (Austria), il cui compito è di occuparsi dell'aggiornamento degli insegnanti, direttori didattici, autori di manuali, riunire ricercatori e responsabili politici europei dei settori educativi e creare un centro di documentazione pedagogica.

La novità di rilievo consiste nel tentativo di superamento dell'approccio del Consiglio d'Europa in un'ottica *azionale*, che viene così definita:

L'usage et l'apprentissage d'une langue, action parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour. (Conseil de l'Europe, 1996^o, p. 9).

L'approccio azionale sottolinea la dinamicità e la processualità dell'apprendimento linguistico. Il contesto sociolinguistico e socioculturale sono in primo piano: la componente sociolinguistica ha un ruolo centrale all'interno delle competenze linguistiche (insieme alle componenti linguistica e pragmatica). Essa consiste nella capacità di comunicare scegliendo i codici linguistici e le norme di comportamento sociale in base all'età, al sesso, al ruolo sociale dei parlanti e alle caratteristiche del contesto comunicativo.

La descrizione dettagliata delle categorie linguistiche e socioculturali di riferimento¹² può essere considerata come l'opera di sintesi degli studi teorici del CDCC sull'apprendimento e l'insegnamento linguistici degli ultimi tre decenni. Ci sembra significativo segnalare che le fonti di riferimento sono prevalentemente interne al CDCC (Conseil de l'Europe, 1996, p. 223).

Il quadro teorico è stato pensato come strumento per:

- l'elaborazione di programmi di insegnamento linguistico che tengano conto del bagaglio di conoscenze (non solo linguistiche) di partenza degli apprendenti e degli obiettivi di apprendimento;
- la realizzazione di un sistema comune di certificazione di competenza linguistica;
- la formazione di una maggiore consapevolezza metalinguistica degli apprendenti per renderli in grado di apprendere le lingue autonomamente.

Il progetto Lingue 2000 attualmente in corso si prefigge l'obiettivo di diffondere e sperimentare gli strumenti operativi di cui sopra nei sistemi scolastici nazionali. In Italia la sperimentazione del portfolio è partita nell'anno scolastico 1999/2000¹³, mentre sono in corso a livello regionale incontri tra i rappresentanti del M.P.I. e gli insegnanti per la diffusione del Quadro comune europeo di riferimento, i cui livelli di competenza comunicativa in L2 sono proposti come parametri di riferimento anche nella valutazione all'interno del sistema educativo formale. Anche se è ancora troppo prematuro esprimere giudizi sulle sperimentazioni in corso e, dunque, sull'efficacia e validità della pianificazione linguistica del Consiglio d'Europa, possiamo (seppure con una certa cautela) intravedere segnali di una maggiore attenzione sul versante pragmatico, il che rappresenterebbe una svolta chiave rispetto alla tendenza dell'ultimo trentennio. Rimane da verificare se la sperimentazione è accompagnata da una costante valutazione critica dell'operato del CDCC e del suo apparato teorico, conseguente a un rapporto con il piano pragmatico non monodirezionale, ma dialettico. Il continuo interscambio tra i livelli teorico e pragmatico costituisce condizione essenziale per rivedere i modelli teorici e le proposte educative in funzione di cambiamenti sul piano sociale.

Ci sembra paradigmatico a tale proposito soffermarci sulla politica linguistica europea verso i migranti, la cui evoluzione¹⁴ esemplifica la difficoltà nel portare avanti il rapporto dialettico di cui sopra.

2. Le politiche linguistiche verso i migranti

Negli anni Settanta il progetto n.4 riconosce nei migranti un pubblico dell'offerta educativa europea con bisogni linguistici specifici, vedendo nei migranti l'elemento chiave del mutamento linguistico europeo. Inizialmente ci si sofferma sull'educazione degli adulti migranti, successivamente l'interesse si allarga ai bambini delle scuole primarie. Per "migranti" si intendono i lavoratori stranieri con regolare contratto di lavoro. I bisogni linguistici dei migranti vengono inseriti nel quadro più ampio della loro integrazione nel Paese di arrivo. Viene instaurata una stretta relazione tra la politica linguistica e le politiche migratorie nazionali ed europee. Per l'inserimento dei bambini stranieri emerge la necessità di rapportarsi al sistema scolastico e di inserire nel curriculum scolastico un modello di educazione linguistica che risponda ai loro particolari bisogni linguistici.

Il progetto n.4 "Lingue Moderne" identifica nei migranti la necessità di apprendere sia la L1 che la L2. I due sistemi linguistici vengono visti come due componenti separate che procedono parallelamente tra loro. Non è ancora presente la consapevolezza che il contatto tra i due repertori linguistici avviene nell'individuo stesso, creando un terzo spazio linguistico e culturale frutto del nuovo contesto di immigrazione.

Louis Porcher parla di un "Twin paradox" (Council of Europe, 1984) relativo all'educazione linguistica dei migranti: essi apprendono la L2 in un contesto in cui questa è la L1 e apprendono la L1 in un contesto in cui essa è la L2. Questa peculiarità richiede un insegnamento che tenga conto del contesto sociolinguistico dei migranti in contesto migratorio. Nonostante questa osservazione i due sistemi linguistici vengono considerati separatamente. Ci si riferisce soprattutto all'educazione linguistica degli adulti migranti, trascurando la fascia degli adolescenti (13-18), cioè le seconde generazioni. Inoltre non vengono date indicazioni per una didattica delle lingue che tenga conto delle particolari esigenze dei migranti. Questo è contraddittorio se pensiamo che la formazione linguistica dei migranti è uno dei principali oggetti di studio del progetto n.4 secondo quanto viene dichiarato più volte nelle pubblicazioni degli anni Settanta (Conseil de l'Europe, 1981a). La mancanza di modelli di riferimento concretamente spendibili nella pratica glottodidattica rivela l'assenza di un'efficace pianificazione linguistica. Il Consiglio d'Europa si limita a definire i principi teorici della sua politica linguistica verso i migranti, ma non propone strumenti per metterla

in pratica. Un approccio esclusivamente teorico rischia di non lasciare tracce significative nella pratica glottodidattica portando al fallimento degli obiettivi del progetto europeo sul piano sociale.

L'insegnamento della L1 viene riconosciuto come condizione essenziale per una crescita equilibrata dell'identità del migrante (anche in vista di un eventuale rientro dei migranti nel Paese di origine). I coordinatori del progetto, J.L.M. Trim e L. Porcher, osservano soprattutto un panorama di migrazione costituito da migranti lavoratori, presenza temporanea nel Paese ospite. L'apprendimento della L2 risponderebbe dunque a bisogni temporanei e a necessità per lo più legate al contesto lavorativo. Manca la percezione di bisogni linguistici in vista di una permanente integrazione nella società ospite.

Il progetto n.4 non affronta il problema di quale varietà di L1 insegnare. Spesso la L1 dei migranti non è la varietà standard del Paese di origine, ma sono varietà locali non riconosciute ufficialmente neppure nel Paese di provenienza.

Un altro aspetto trascurato è il rapporto esistente tra apprendimento guidato e spontaneo. Negli anni Settanta sono ancora scarsi i contributi della ricerca nel campo dell'apprendimento linguistico dei migranti, nello studio delle loro interlingue e della relazione tra apprendimento spontaneo e guidato¹⁵. Facendo riferimento al principio dell'educazione permanente potremmo dire (semplificando molto l'intreccio tra i due apprendimenti) che l'insegnamento guidato delle L2 ai migranti dovrebbe dare loro la competenza necessaria per renderli autonomi nell'apprendimento spontaneo partendo dall'input a cui sono esposti al di fuori della classe.

Nella seconda metà degli anni Settanta l'attenzione viene spostata sui figli dei lavoratori migranti in età scolare. Il documento fondamentale è la direttiva CEE 486 del 25 luglio 1977, che costituisce tuttora il principale documento di riferimento delle politiche linguistiche verso i migranti. Gli studiosi che hanno redatto il documento di proposta della direttiva (la cui analisi ci sembra importante nella misura in cui esplicita le premesse e i principi che hanno portato alla redazione della stessa) riconoscono che, oltre all'apprendimento della loro L1 in vista di un possibile rientro nel Paese d'origine, le prime difficoltà scolastiche incontrate dagli alunni stranieri sono di carattere linguistico. Questi alunni avrebbero un *deficit linguistico*¹⁶ colmabile all'interno di classi di inserimento loro riservate, nelle quali viene proposto un *insegnamento accelerato* della L2 che permetta loro di raggiungere un livello di competenza tale da renderli in grado di poter seguire tutte le materie del curriculum scolastico.

La direttiva di cui sopra rappresenta un punto di svolta nella misura in cui ha fatto emergere la presenza di un nuovo pubblico di utenti con bisogni linguistici ed educativi propri, portandoli all'attenzione di studiosi e legislatori europei, riconoscendo anche la centralità dei bisogni linguistici in relazione al successo scolastico. L'articolo 1 della direttiva fa esplicito riferimento al pubblico per la quale è stata pensata: lavoratori migranti con regolare permesso di soggiorno appartenenti a uno degli Stati membri della Comunità Europea. Pur rispecchiando la tendenza predominante negli anni Settanta, tuttavia tralascia sia i migranti provenienti dai Paesi extracomunitari che i migranti clandestini, discriminando tra migranti di serie A (migranti che "esercitano un'attività salariata") e migranti di serie B. L'articolo 2 devolve agli Stati membri l'adozione di "un'istruzione di accoglienza gratuita conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici" (art.2, dir.486/77) per l'insegnamento della lingua e delle lingue ufficiali del Paese ospite. Il mancato riferimento a una competenza linguistica che permetta ai migranti di muoversi in uno spazio sociolinguistico caratterizzato dalla diversità, dalla variazione dei contesti e dal contatto linguistico, nasconde un modello glottodidattico monolingue, che si applica anche alla dialettica della L1 (art.3, dir.486/77). La direttiva non chiarisce se l'insegnamento della L1 debba essere effettuato durante il normale curriculum scolastico oppure fatto rientrare nelle attività extracurricolari facoltative, il che ha portato per lo più all'istituzione di

corsi di L1 per migranti da parte delle comunità di migranti al di fuori del normale orario scolastico, scarsamente frequentati perché visti come un eccessivo carico scolastico¹⁷.

La direttiva continua ad essere tuttora il documento di riferimento per le politiche linguistiche europee verso le migrazioni nonostante essa faccia riferimento a presupposti teorici superati anche dalla politica linguistica europea stessa. La diversità del patrimonio linguistico dei migranti non è più considerata un deficit per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola. Al contrario, la diversità linguistica è riconosciuta come un'opportunità di arricchimento linguistico e culturale per tutti gli alunni (vedi progetto degli anni Novanta). Oggi alle classi di inserimento si preferisce il mantenimento degli alunni stranieri direttamente nella classe ordinaria¹⁸.

Nel corso degli anni Ottanta viene portato avanti il progetto n.7 "Educational and Cultural Development of Migrants" (1981-1986), caratterizzato da una serie di progetti pilota e visite di studio in diverse aree europee¹⁹. Tale progetto si inserisce nel quadro teorico dell'approccio del Consiglio d'Europa degli anni Settanta, rappresentandone negli intenti la sperimentazione. È significativo osservare che l'educazione (culturale e linguistica) dei migranti costituisce l'oggetto principale di un progetto europeo, ma l'attenta analisi dei risultati delle sperimentazioni ci permette di ribadire l'incapacità del CDCC di cogliere i mutamenti avvenuti nel panorama migratorio europeo negli anni Ottanta: le sperimentazioni sono ancora pensate per una tipologia di migranti più simili a quelli degli anni Settanta²⁰.

Nella seconda metà degli anni Ottanta l'insegnamento linguistico ai migranti non viene più considerato un problema urgente, grazie agli sforzi compiuti nel decennio precedente:

Le fait que l'enseignement des langues aux migrants ne soit plus aujourd'hui considéré avec le même degré d'urgence, dans la plupart des pays européens, qu'il y a une dizaine d'années est certainement du aux efforts remarquables qui ont été faits pour mettre en place des solutions satisfaisantes à un problème humain préoccupant. La dernière enquête de S. Salin montre pourtant qu'il y a encore de nouvelles initiatives (Conseil de l'Europe, 1989, p. 42).

Dunque, Gerad giudica soddisfacente le attività rivolte ai migranti dei progetti n.4 e 12. Il rapporto a cura di Marcel Daele (Conseil de l'Europe, 1989) ribadisce l'importanza di promuovere la nozione di educazione interculturale, quale strumento di promozione del rispetto di tutte le culture e lingue. In modo particolare essa si rende necessaria come risposta ai bisogni linguistici e educativi conseguenti alla presenza di "nuovi" immigrati in Europa. Si parla di nuovi migranti, ma non si specifica chi essi siano. Non vengono proposti nuovi strumenti di indagine per riconoscere le caratteristiche socioculturali dei nuovi migranti e delle loro famiglie. Nonostante i migranti vengano considerati come un elemento importante di scambio culturale, economico e linguistico, manca un approfondimento delle conseguenze che i cambiamenti interni ai movimenti migratori hanno causato sul cambiamento dei bisogni dei migranti. Marcel Daele sottolinea l'utilità del livello soglia, quale strumento per produrre materiali che facilitino l'apprendimento delle lingue anche per i migranti, ma riconosce anche che spesso l'educazione dei migranti non è stata accompagnata da metodi adeguati causando il fallimento della loro formazione.

Il progetto n.12 distingue i migranti di prima generazione da quelli di seconda generazione, ma continua ad occuparsi dei migranti adulti e dei bambini della scuola primaria, tralasciando la fascia di migranti adolescenti. Per questi ultimi si pone il problema di promuovere la loro integrazione nel Paese di arrivo mettendo loro a disposizione spazi per la conservazione del patrimonio culturale di origine. Questo spetta sia la Paese di origine che di accoglienza "en particulier lorsque ces deux pays sont membres d'organisations internationales et politiques européennes" (Conseil de l'Europe, 1989: 104). Questa affermazione rivela la tendenza a considerare i movimenti migratori ancora prevalentemente di natura intraeuropea. Il progetto n.12 non va oltre l'invito rivolto ai sistemi scolastici nazionali di strutturarsi in modo da rispondere ai bisogni speciali degli individui migranti. In questo senso possiamo dire che gli anni Ottanta rappresentano l'inizio di una fase di "latenza" e "ristagno" delle attività del CDCC nei confronti dei migranti dovuto al mancato riconoscimento

delle nuove ondate migratorie e/o all'incapacità di proporre soluzioni nuove al mutato contesto migratorio europeo. Salin (Conseil de l'Europe, 1989:106) sottolinea la scarsa diffusione dei risultati delle ricerche in campo europeo, ristretta a una élite di scuole e aree europee. Egli auspica una maggiore diffusione delle attività del CDCC attraverso una distribuzione più capillare delle pubblicazioni del Consiglio d'Europa. Una maggiore diffusione delle ricerche del CDCC sui migranti si rende necessaria anche nei nuovi Paesi di migrazione²¹. Salin propone anche la realizzazione di una rete di interazione scientifica nel campo dell'educazione dei migranti. Un mezzo utile per la diffusione degli studi del CDCC è l'utilizzo dei mezzi informatici²².

Dal 1989 ad oggi l'interesse del CDCC per la formazione linguistica dei migranti è pressoché assente. Il progetto "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" e il progetto "Lingue 2000" non si occupano di loro in modo specifico. Essi vengono sommariamente identificati come bambini appartenenti a gruppi minoritari che studiano a fianco di bambini autoctoni. I migranti sono assimilati alle minoranze linguistiche e ai rifugiati. Non si fa riferimento alla ristrutturazione linguistica e culturale dello spazio plurilingue europeo, né si cerca di creare una certa continuità con le sperimentazioni del decennio precedente. Non ci si occupa della specificità delle seconde generazioni di migranti appartenenti ai Paesi dell'UE, i quali sono considerati cittadini europei a tutti gli effetti, perdendo così la loro specificità di individui cresciuti in un contesto migratorio.

3. Conclusione

Nel corso degli anni Ottanta fino ad oggi l'educazione linguistica e culturale verso i migranti perde progressivamente la sua specificità per essere inserita nel quadro più generico di attività rivolte a tutta la popolazione europea, che mirano alla creazione di una identità culturale europea allo stesso tempo unitaria e diversificata al suo interno.

Ciò che colpisce maggiormente è il mancato adeguamento della normativa europea alle nuove ondate migratorie extracomunitarie, limitandosi ad estenderne la validità anche ai nuovi immigrati. Questa è una constatazione coerente (e una comprova) dell'incapacità della politica linguistica europea di adeguarsi ai cambiamenti sociali (di cui al paragrafo 1), ulteriore segnale di una certa difficoltà nel rapportarsi al contesto socioculturale e sociolinguistico dell'utenza e nel coglierne tempestivamente i mutati bisogni linguistici (e, più in generale, educativi).

La mancanza di attenzione specifica alle popolazioni migranti non permette di coglierne i cambiamenti radicali: l'aumentato numero di migranti extraeuropei e la formazione linguistica delle seconde generazioni. I figli dei migranti europei vengono assimilati a tutti gli altri cittadini europei (quando non vengono fatti rientrare nel gruppo più generico degli immigrati di seconda generazione). A nostro parere a loro spetta un'attenzione specifica: essi sono cittadini europei con un contesto familiare e un recente passato di immigrazione, tale specificità andrebbe riscoperta all'interno di un'educazione veramente interculturale. Attenzione meritano anche gli immigrati in età adolescenziale, per quanto riguarda il loro inserimento sia scolastico che lavorativo, da vedersi anche come strumento di prevenzione della loro emarginazione sociale.

Si potrebbe anche ipotizzare che, pur registrando i cambiamenti del contesto migratorio, il CDCC non sia in grado di proporre soluzioni adeguate alle nuove esigenze. Possiamo anche ipotizzare che il Consiglio d'Europa non ritenga necessari ulteriori approfondimenti e studi sui bisogni linguistici dei migranti, perché soddisfatto dei risultati raggiunti nel corso degli anni Settanta e Ottanta, ritenendo che l'approccio abbia raggiunto la flessibilità necessaria per adeguarsi ai mutamenti sociali. La Commissione Europea pubblica nel 1994 una sintesi delle attività dell'UE relative all'educazione dei bambini migranti (Commissione Europea, 1994). Alla percezione del numero sempre crescente di figli di migranti nella scuola dei Paesi membri, della capillarità del fenomeno (non più limitato ai grandi centri abitati), non seguono indicazioni per nuove indagini conoscitive, innovazioni didattiche e teoriche. Il quadro che emerge rimanda a una situazione di

immobilità nel riproponimento acritico della pedagogia interculturale e dei principi della direttiva del 1997.

Con questo non intendiamo minimizzare il ruolo determinante che hanno avuto gli studi delle istituzioni europee in merito all'educazione linguistica dei migranti. Una rivalutazione e una revisione critica della politica linguistica (che tenga conto anche delle sperimentazioni passate), insieme a una riflessione teorica e a un costante monitoraggio del contesto migratorio europeo e dei flussi internazionali potrebbero risvegliare una coscienza autocritica, condizione essenziale per superare la ripetitività e l'immobilità dell'ultimo decennio.

Bibliografia

- Banfi, E., (a cura di). 1993. *L'altra Europa linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bastener A-Dassetto F. (a cura di). 1990. *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Bernini G. Giacalone Ramat A., 1990. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.
- Berstein, B., 1972. *Social Class, Language and Socialization*, in Giglioli, 1972, *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 157-178.
- Berruto, G., 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Brumfit, C. J.-Johnson K., 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford OUP.
- Calvet, L. J., *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- Commissione Europea 1994, *Report on the education of migrants' children in the European Union*, Luxembourg.
- Conseil de l'Europe 1981a, *Modern Languages (1971-1981)*, Strasbourg, CDCC.
- Consiglio d'Europa 1981b, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasbourg, CDCC.
- Council of Europe 1984, *Towards a more comprehensive Framework for the Definition of Language Learning I-II – Projet n.4, “Modern Languages”*, Strasbourg, CDCC, CC-GP4 (81) 43.
- Conseil de l'Europe 1987a, *Conférence finale. Rotterdam, 7-11 avril 1986*, Strasbourg. Projet n.7 du CDCC. DECS/EGT (86) 33 déf.
- Conseil de l'Europe 1987b, *L'enseignant de la langue maternelle aux enfants des travailleurs migrants*, Strasbourg. Projet N.7 DECS/EGT (86) 77.
- Conseil de l'Europe 1987c, *Synthèse du rapport final du groupe de projet*, Strasbourg. Projet n.7 DECS/EGT (87) 19.
- Council of Europe 1988, *Living in two Cultures*, Strasbourg. Projet n.7. DECS/EGT (87) 45.
- Conseil de l'Europe 1989. *Conférence. L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité*, Strasbourg, CDCC.
- Conseil de l'Europe 1996a, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer, un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, CDCC, CC-LANG (95) 5 rev.IV.
- Conseil de l'Europe 1996b, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Rapport final (1989-1996)*, Strasbourg, CDCC.
- Chini, M., 1992. *L'acquisizione del genere grammaticale in italiano L2 : per un approccio comparativo*. Tesi di dottorato, Università di Pavia.
- Collinson, S., 1994. *Le migrazioni internazionali e l'Europa*, Bologna, Il Mulino (edizione originale *Europe and International Migrations*, London, Pinter, 1993).
- Corder, P., 1981. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd.
- De Mauro, T., 1997. *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.

- Demetrio, D., (a cura di). 1984. *Immigrazione straniera e interventi formativi*, Milano, Franco Angeli.
- Favaro, G., 1987. *Italiano seconda lingua*, Milano, Franco Angeli.
- Favaro G.-Tognetti Bordogna M., 1989. *Politiche sociali e immigrati stranieri*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Favaro, G., 1990. *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Guerini e Associati.
- Giacalone Ramat, A., (a cura di). 1986. *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- 1988. *L'italiano tra le altre lingue*, Bologna, Il Mulino.
- 1991. "Apprendimento spontaneo e apprendimento guidato di italiano lingua seconda", in Sensoni, 1991: 23-31.
- "L'italiano di stranieri", in Sobrero, 1993, vol II: *La variazione e gli usi*.
- Giacalone Ramat A.-Vedovelli M. (a cura di). 1994. *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana, Siena 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni.
- Hagège, C., 1995. *Storie e destini delle lingue d'Europa*, Scandicci, Firenze. (Edizione originale, *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlars d'Europe*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1992).
- Mazzoleni M.-Pavesi M., 1991. *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*, Milano, Franco Angeli.
- Perotti, A., 1994. *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, Collana Mondialità, EMI.
- Priotto, G., 1996. "Quanto costa dimenticare l'italiano?", intervento al "Convegno sulle iniziative per l'insegnamento e la diffusione della lingua e cultura italiana all'estero nel quadro della promozione culturale e della cooperazione internazionale", Montecatini, 26-28 marzo 1996.
- Selinker, I., 1972. *Interlanguage*, in IRAL, X/1 (1972) February, Heidelberg, Julius Groos Verlag, pp. 209-231.
- Sensoni, S., (a cura di). 1991. *Verso l'italiano. Insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua*, Genova, Marietti.
- Sobrero, A. (a cura di). 1993. *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma, Laterza, 2 voll.
- Vedovelli, M., (a cura di). 1994. *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*. "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 2-1994, Pisa, Pacini.
- Weinreich, U., 1974. *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri (edizione originale *Languages in Contact*, The Linguistic Circle of New York, 1953).
- Widdowson, H-G., 1978. *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.

¹ Il concetto di *integrazione* degli immigrati non ha un significato univoco. Si rende quindi necessario ogni volta cercare di capire a quali modelli teorici esso fa riferimento e con quali strumenti concreti cerca di regolare la gamma di processi che intervengono nelle relazioni tra gli immigrati e le istituzioni statali del Paese ospite, e tra la comunità immigrata e quella di accoglienza. In questo contributo per integrazione si intende "la capacità di confrontare e di scambiare – in una posizione di parità e di partecipazione – valori, norme, modelli di comportamento, sia da parte dell'immigrato che della società ospitante" (Perotti, 1994, p. 61). Si vedano a tale proposito Collinson (1994, p. 161), Perotti (1994, pp. 59-61) e Bastenier e Dassetto (1990).

² Essenziale è il riferimento a Weinreich (1963), il quale mette in luce la naturalezza e l'accettabilità del contatto linguistico, diffuso nelle comunità e negli individui nell'uso quotidiano. In questa prospettiva il plurilinguismo dei migranti è parte integrante di una società già di per sé multilingue.

³ Per un approfondimento dei concetti di *politica linguistica* e *pianificazione linguistica* si rimanda a Calvet (1996).

⁴ Il concetto di *spazio linguistico* è tratto da De Mauro (1997)

⁵ Nei programmi della scuola dell'obbligo italiana si fa spesso riferimento all'educazione interculturale, quale proposta educativa per tutti gli alunni. In questa sede ci limitiamo a sottolineare che sarebbe opportuno verificare se e come tale proposta viene accolta nella pratica didattica. Termini quali "multiculturalità", "interculturalità", "educazione alla diversità" sono spesso usati a sproposito e privati del loro significato autentico. Sarebbe opportuno rivalorizzarne la molteplicità di significati e di implicazioni sia sul piano teorico che didattico.

⁶ Basti pensare che dalla seconda metà degli anni Ottanta l'Italia è passata da Paese di prevalente emigrazione a Paese di crescente immigrazione. Nell'Europa comunitaria i movimenti migratori intraeuropeo dai Paesi dell'Europa meridionale ai Paesi dell'Europa settentrionale sono stati progressivamente superati dai flussi migratori provenienti dall'Europa dell'Est e da altri Paesi extracomunitari. Si rimanda a Bastenier e Dassetto (1990) e Collinson (1994) per un'analisi più approfondita degli aspetti socio-politici del contesto migratorio dagli anni Settanta ad oggi.

⁷ L'analisi si basa su uno studio ricognitivo critico di materiale legislativo, circolari, pubblicazioni, convegni, studi sulla politica linguistica europea verso i migranti. Il materiale bibliografico è stato reperito principalmente presso il Centro Studi delle Comunità Europee (CISCE) di Milano, il Centro Studi Emigrazione di Roma (CSER), l'IRRSAE Lombardia e inviato dall'Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea con sede a Strasburgo.

⁸ Ciò è dimostrato dalle numerose pubblicazioni della fine degli anni Settanta e dei primi anni Ottanta riguardanti la definizione di un modello glottodidattico di stampo comunicativo. Tra i più significativi ricordiamo Brumfit e Johnson (1979), Corder (1981) e Widdowson (1978).

⁹ In Italia ne sono un esempio i Centri di educazione Permanente e il crescente interesse per l'educazione degli adulti.

¹⁰ J.L.M. Trim (direttore del progetto), D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud; CREDIF, Francia), B. North (Eurocentres, Svizzera) e J. Sheils (Consigliere del programma d'azione).

¹¹ I primi livelli di soglia risalgono agli anni Settanta: *The Threshold Level* per l'inglese (1975), *Un Niveau-Seuil* per il francese (1976), *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera* (1981). Nel "Quadro europeo comune di riferimento" il livello soglia corrisponde al livello B1 (Consiglio d'Europa, 1996a: 132-139): "utilisateur indépendant: peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage dans le pays de la langue cible. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée."

¹² Per un'analisi dettagliata delle categorie di riferimento rimandiamo a Conseil de l'Europe (1996a).

¹³ Risale al 24 gennaio 2000 la comunicazione del M.P.I. relativa alla "L.440/97 – Progetto Lingue 2000. Certificazione esterna", nella quale vengono delineate le modalità di accesso alle certificazioni esterne (ad esempio "Alliance Française, The University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Trinity College London, Istituto Cervantes, Goethe Institut) comprovanti le competenze comunicative degli alunni. Tali certificazioni (che possono essere conseguite con finanziamenti della scuola) costituiscono credito formativo nella scuola e nel mondo del lavoro. I livelli di competenza delle certificazioni sono quelli indicati nel *Quadro comune europeo di riferimento*.

¹⁴ Il termine "evoluzione", come dimostreremo, non è dei più adeguati. Più appropriati sarebbero i termini "ristagno", "ripetitività" o "latenza".

¹⁵ Il concetto di "interlingua" viene definito nel 1972 da L. Selinker (1972). In Italia la bibliografia degli studi linguistici sull'Italiano L2 si è sviluppata a partire dagli anni Ottanta, quando l'Italia ha iniziato a diventare Paese di immigrazione. Come riferimento si vedano Banfi (1993), Berruto (1987), Chini (1992), Demetrio (1984), Favaro (1987), Giacalone Ramat (1986,1988, 1991, 1993, 1994), Mazzoleni-Pavesi (1991), Sensoni (1991), Sobrero (1993), Vedovelli (1981, 1993, 1994).

¹⁶ Il concetto di "deficit linguistico", oggi superato dalla didattica interculturale, risale a Bernstein (1972).

¹⁷ Ne è un esempio la legge 153/71, che regola l'assistenza scolastica agli emigrati italiani all'estero. Nata al tempo dell'emigrazione italiana di massa nei Paesi europei, Svizzera e Germania soprattutto, con l'intento di mantenere il legame con la lingua e la cultura d'origine in vista di un eventuale ritorno in patria, la legge anticipa in un certo senso la direttiva comunitaria del 1977. Sono stati sino ad ora vani i tentativi di riforma della legge, nonostante i numerosi problemi di attuazione (reclutamento del personale, adeguamento e rinnovamento dei contenuti di insegnamento, scarsità di fondi per l'assistenza scolastica agli italiani all'estero, mancato inserimento dei corsi di lingua e cultura italiana nel curriculum scolastico del Paese ospite). Per la situazione degli italiani emigrati in Germania si rimanda a Priotto (1996).

¹⁸ La normativa italiana sull'integrazione di alunni stranieri nella scuola (legge 943/86; decreto legislativo 297/94, legge 40/98, art.36, c.m. 301/89, c.m. 205/90, c.m. 5/94, c.m. 73/94, c.m. 56/95, c.m. 209/95) fa riferimento (esplicitamente o implicitamente) alla direttiva comunitaria 486/77. Anche in Italia, come nel resto d'Europa, manca l'attuazione della normativa. L'inserimento degli alunni stranieri è lasciato all'improvvisazione e alla buona volontà da parte del personale scolastico, con tutte le conseguenze che ciò comporta.

¹⁹ A titolo di esempio ricordiamo il progetto sperimentale di Coventry (GB, 1982) centrato sull'insegnamento della L1 ai migranti e lo studio sull'educazione degli adulti nella ILEA (Inner London Education Authority, 1982), in particolare sull'insegnamento di ESL (English as a Second Language).

²⁰ La lettura dei risultati dei progetti pilota (ad esempio quello di Coventry di cui alla nota 19) fa emergere la forte tendenza a rilevare il funzionamento dell'apparato burocratico e amministrativo delle sperimentazioni, tralasciando l'analisi critica degli aspetti metodologico-teorici e lo studio dei bisogni degli utenti oggetto delle sperimentazioni.

²¹ Si rimanda alla nota 6.

²² La diffusione del *Quadro comune europeo di riferimento* riceve una grossa spinta dalla sua disponibilità su Internet al sito <http://culture.coe.fr/lang/>.