

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA - UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

**TESI DI LAUREA**

Da LS a L2: l'italiano nel repertorio sociolinguistico di migranti asmarini. Studi di caso

**Candidata:** Giulia Borruto

**Matricola n°:** 14 A05 118

**Relatore:** Prof.ssa Luisa Revelli

**Anno Accademico 2019/2020**

# INDICE

## Introduzione

### **PARTE PRIMA: CONTESTUALIZZAZIONE DELL'INCHIESTA**

- 1. Scenario ed elementi di rilievo**
- 2. Obiettivi**
- 3. Il contesto di riferimento: l'area di provenienza**
  - 3.1. Cenni di storia del colonialismo italiano in Eritrea
  - 3.2. Storia della scuola italiana in Eritrea
  - 3.3. La scuola italiana di Asmara oggi
  - 3.4. La realtà linguistica eritrea
  - 3.5. L'italiano parlato in Eritrea
  - 3.6. Caratteristiche dell'italiano appreso nel Corno d'Africa
- 4. L'italiano come L2: coordinate teoriche**
  - 4.1. Il processo di acquisizione dell'italiano come L2
  - 4.2. L'insegnamento di una lingua seconda ai bambini

### **PARTE SECONDA: GLI STUDI DI CASO**

- 5. La definizione dei profili sociolinguistici: metodi, strumenti, risultati**
  - 5.1. Aspetti metodologici
  - 5.2. L'intervista sociolinguistica
  - 5.3. I risultati
- 6. La definizione dei profili acquisizionali: metodi, strumenti, risultati**

6.1. La scelta del test di posizionamento

6.2. Motivazioni e struttura del test

6.3. Presentazione dei contenuti

6.4. Modalità di somministrazione

6.5. I risultati

## **7. I materiali didattici**

7.1. Il testo di presentazione della Valle d'Aosta

7.2. Scelte metodologiche: criteri linguistici e tecniche glottodidattiche

7.3. I risultati

## **8. Gli strumenti digitali**

8.1. Rassegna delle risorse on line

8.2. Analisi e recensione delle app per l'apprendimento della lingua italiana

**Conclusioni**

**Bibliografia**

**Sitografia**

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi si propone di osservare e descrivere tappe e processi del graduale passaggio di status repertoriale dell'italiano da LS (lingua straniera) appresa in contesto scolastico a L2 (lingua seconda) praticata in ambito italofono: gli studi di caso citati nel titolo fanno riferimento a un nucleo familiare di giovani parlanti eritrei in rotta verso l'Italia che ho avuto l'opportunità di seguire almeno in parte direttamente, e seppur a distanza, dalla partenza dall'Eritrea – dove frequentavano la storica scuola italiana di Asmara – fino all'arrivo in Valle d'Aosta, arrivo preceduto da una lunga tappa di transizione in Etiopia.

Le motivazioni che mi hanno condotta ad approfondire la tematica in questione hanno una duplice natura: in primo luogo ho seguito il mio personale interesse nei confronti del plurilinguismo e, più in particolare, del processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua seconda, argomento che ho sempre considerato di primaria importanza, soprattutto se posto in relazione alla situazione attuale che, essendo caratterizzata dall'aumento costante di alunni stranieri all'interno delle classi scolastiche, presuppone il possesso di strategie didattiche mirate all'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, che ritengo fondamentali per la mia futura professione di insegnante.

Oltre a questo aspetto, un altro elemento di forte motivazione che mi ha portata a voler approfondire l'oggetto di studio in questione ha riguardato proprio l'opportunità di seguire da vicino la vicenda della famiglia *AG*, composta da quattro fratelli di età compresa – al momento della partenza da Asmara – fra gli 8 e i 22 anni. La possibilità di seguire i giovani parlanti per un arco di tempo complessivo di quasi due anni mi ha consentito di approfondire in itinere la conoscenza della loro storia linguistica e di contribuire attivamente al loro esercizio linguistico mediante la predisposizione di appositi materiali didattici.

Allo scopo di indagare la presente tematica di studio ho inizialmente condotto un'approfondita ricerca bibliografica relativa ai differenti oggetti di studio implicati: in primo luogo ho cercato di indagare la realtà di provenienza della famiglia *AG*, vale a dire lo Stato di Eritrea; successivamente, ho esaminato parte della letteratura scientifica riguardante il processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua seconda; ancora, ho approfondito le coordinate teoriche relative all'indagine sociolinguistica, alle tematiche del *testing* e all'utilizzo del libro di testo; infine, ho preso in esame la questione dell'impiego della moderna tecnologia informatica in campo glottodidattico. In un secondo momento, ho potuto ideare e progettare tutti quegli strumenti che mi sarebbero serviti per procedere nella stesura della tesi, primi fra tutti l'intervista sociolinguistica e il test di posizionamento, utili a indagare i profili

sociolinguistici individuali di ciascun parlante del nucleo familiare; successivamente, ho predisposto ad hoc il testo *Alla scoperta della Valle d'Aosta*, concepito come supporto per l'esercizio della lingua italiana da parte degli apprendenti e al contempo come strumento di accoglienza nella nuova realtà; infine, ho ricercato sul web ed esaminato le risorse online per l'apprendimento della lingua italiana ad accesso gratuito: per ciascuna ho quindi proceduto a elaborare una recensione.

La presente tesi di laurea è articolata in due parti: nella prima viene illustrata la contestualizzazione dell'inchiesta; nella seconda, maggiormente focalizzata sugli studi di caso, viene descritto il lavoro applicato. Nel rispetto di tale suddivisione, la tesi si compone di otto capitoli che verranno brevemente illustrati di seguito.

Il primo capitolo presenta la storia del nucleo familiare di riferimento descrivendone in primo luogo la composizione, anche attraverso l'indicazione delle sigle che saranno utilizzate per far riferimento ai diversi componenti della famiglia, e poi le tappe del loro percorso, specificando in particolar modo in quali fasi e con quali modalità ha avuto luogo il supporto alla famiglia attuato dalla sottoscritta nonché della rete di accoglienza.

Nel secondo capitolo vengono descritte in maniera più dettagliata le modalità secondo le quali ha avuto luogo il lavoro di supporto linguistico al nucleo familiare e sono presentati, in estrema sintesi, gli obiettivi che hanno guidato l'intero percorso e che sono risultati differenti nelle diverse fasi di passaggio da una situazione all'altra.

Il terzo capitolo offre una panoramica generale sulla realtà eritrea, che viene indagata in particolar modo per quanto concerne la storia coloniale e la particolare realtà linguistica venutasi a costituire come conseguente esito del contatto. Più precisamente, dopo aver esposto le principali tappe del processo di colonizzazione italiana del territorio eritreo, si passa alla descrizione della scuola italiana in Eritrea, delineandone le caratteristiche e i mutamenti avvenuti nel corso del tempo, dagli esordi fino alla contemporaneità. Successivamente, si arriva a illustrare la realtà linguistica propria del territorio eritreo, approfondendo in modo particolare l'uso della lingua italiana e le sue caratteristiche di lingua appresa in ambito coloniale.

Nel quarto capitolo si affronta la tematica dell'italiano come lingua seconda, della quale vengono esposte le principali coordinate teoriche in riferimento a due contenuti fondamentali, vale a dire il processo di acquisizione dell'italiano come L2 e l'insegnamento di una lingua seconda ai bambini, attraverso l'illustrazione di strategie e approcci messi a punto dalla ricerca educativa.

Il quinto capitolo presenta la definizione dei profili sociolinguistici che è avvenuta attraverso l'utilizzo dell'intervista sociolinguistica, finalizzata a ricavare informazioni riguardo

alla storia linguistica dei parlanti adulti. All'interno del capitolo vengono inoltre definiti gli aspetti metodologici relativi all'utilizzo dell'indagine sociolinguistica e vengono illustrati i risultati dell'indagine.

Il sesto capitolo presenta la definizione dei profili acquisizionali che è stata messa a punto attraverso l'utilizzo del test di posizionamento, appositamente elaborato e impiegato allo scopo di verificare il livello di conoscenza della lingua italiana posseduto dai giovani apprendenti. All'interno del capitolo vengono inoltre approfondite le fasi di progettazione e di somministrazione del test di posizionamento linguistico.

Il settimo capitolo si occupa di illustrare la predisposizione di materiali didattici finalizzati alla pratica linguistica degli apprendenti. In particolare, il testo *Alla scoperta della Valle d'Aosta* è una lettura focalizzata sulla Valle d'Aosta: vengono illustrate le scelte metodologiche, più precisamente i criteri linguistici adottati e le tecniche glottodidattiche prescelte, oltre alla descrizione delle modalità di somministrazione ed esecuzione del compito e dei conseguenti risultati.

Infine, l'ottavo e ultimo capitolo della tesi prende in esame gli strumenti digitali, introducendo una breve riflessione sull'utilizzo della moderna tecnologia informatica in campo didattico e offrendo una rassegna di risorse online, più precisamente di app per l'apprendimento della lingua italiana, che vengono analizzate e recensite.

## **PARTE PRIMA: CONTESTUALIZZAZIONE DELL'INCHIESTA**

### **1. SCENARIO ED ELEMENTI DI RILIEVO**

#### **1.1. Presentazione del nucleo familiare**

Il nucleo familiare di giovani parlanti eritrei che ho avuto l'opportunità di seguire durante il loro percorso migrazionale si compone di quattro fratelli tigrinofoni cresciuti ad Asmara. La sorella maggiore, alla quale farò riferimento utilizzando la sigla *Y*, a soli 22 anni fungeva già da capofamiglia e, dopo aver conseguito il diploma alla scuola italiana, aveva iniziato a lavorare in un contesto prevalentemente italofono. Gli altri tre fratelli, invece, frequentavano ancora la scuola italiana di Asmara: la secondogenita, che chiamerò *M*, a 20 anni era prossima al diploma, mentre i fratelli più piccoli, *Na* di 10 anni e *No* di 8, frequentavano ancora la scuola primaria.

I dati che verranno presentati in seguito, relativi agli usi linguistici dei quattro fratelli in questa particolare fase della loro vita, caratterizzata comunque dall'uso del tigrino come lingua

veicolare intrafamiliare (mentre l'italiano occupa un ruolo subordinato all'utilizzo in ambito scolastico), sono stati in larga parte raccolti dalla prof.ssa Revelli durante una ricerca sul campo nell'ambito di un Progetto dedicato al tema "*Plurilinguismi e linguistica migrazionale: profili diacronici e varietistici dell'italiano d'Eritrea*". Tali dati sono stati poi ulteriormente indagati, nell'ambito del percorso di tesi, tramite numerose testimonianze informalmente raccolte in itinere oltre che attraverso le autobiografie linguistiche delle due sorelle maggiori e l'analisi del test di posizionamento somministrato ai due fratelli minori.

## **1.2. Periodo di transizione**

La famiglia di giovani eritrei, dopo la partenza da Asmara, ha trascorso un lungo periodo di permanenza in un altro Paese africano, l'Etiopia, prima di trasferirsi stabilmente in Italia. In Etiopia, i quattro fratelli hanno vissuto in un contesto di difficoltà causata dal dover affrontare situazioni di ristrettezza economica e di incertezza riguardo alla prospettiva futura. Oltre a questi aspetti di ordine generale, il lungo periodo di soggiorno in Etiopia è risultato anche abbastanza delicato dal punto di vista linguistico per il rischio di perdere l'italiano posseduto e non più praticato dai parlanti ma, soprattutto, per la mancata scolarizzazione dei ragazzini il cui allontanamento dalla scuola ha coperto la durata di un intero anno scolastico.

Durante questa fase di transizione hanno preso l'avvio i miei primi contatti con il nucleo familiare, caratterizzati da una costante difficoltà di interazione dovuta alla mancanza di un'adeguata strumentazione tecnologica da parte dei giovani migranti e, soprattutto, dal malfunzionamento della connessione alla rete internet. Ciò nonostante, proprio in questo periodo hanno avuto luogo le varie attività di *testing* rivolte ai ragazzini, correlate dai diversi tentativi di interazione comunicativa, sia con loro che con le sorelle, finalizzati all'esercizio per il mantenimento della lingua italiana.

Il lavoro di supporto linguistico, a causa della distanza fisica e per i problemi tecnologici sopracitati, si è rivelato molto impegnativo, in particolare, è stato difficile ideare e poi riadattare le varie modalità di somministrazione e di esecuzione del test di posizionamento ogniquale volta si presentassero dei problemi tecnici. A tal proposito, è stato necessario assumere un atteggiamento molto flessibile, incline ad una continua rivalutazione del lavoro, che ha contribuito a rendere lo studio certamente impegnativo, ma anche molto stimolante.

### **1.3. L'arrivo in Italia**

L'arrivo della famiglia in Italia, nel novembre del 2019, ha dato inizio a una fase importante del percorso intrapreso, contrassegnata da due momenti cruciali: l'accoglienza iniziale del nucleo familiare e l'inserimento di *M* e dei suoi fratelli *Na* e *No* all'interno del sistema scolastico valdostano. Per quanto riguarda l'accoglienza è stato assolutamente determinante il grande lavoro svolto, durante i mesi che hanno preceduto l'arrivo della famiglia in Italia, da una rete di operatori e volontari che si è distinta per capacità di cooperazione e volontà di operare al meglio per organizzare un sistema di accoglienza adeguato all'arrivo dei giovani eritrei. Relativamente all'inserimento scolastico e lavorativo dei fratelli si è poi manifestata con forza la necessità di rivitalizzare la pratica dell'italiano fornendo degli strumenti didattici ai ragazzini e potenziando l'abilità linguistica delle sorelle maggiori attraverso l'uso della televisione e di altri media, oltre che, naturalmente, tramite l'avvio di relazioni sociali con individui italofoeni.

Questa è dunque la fase in cui si sarebbero dovute svolgere le diverse attività in presenza, quali le interviste sociolinguistiche a *Y* e *M* e le attività correlate al testo *Alla scoperta della Valle d'Aosta* con *Na* e *No*. Ma se in quest'ultimo caso le attività si sono potute effettivamente svolgere a tu per tu con i due fratelli, nel caso delle interviste si è verificata una nuova interruzione delle relazioni causata dall'emergenza Covid-19 e dalla conseguente necessità di distanziamento sociale che, nel caso dei parlanti asmarini, ha fatto anche emergere con preponderanza il rischio di un'ulteriore perdita dell'italiano.

## **2. OBIETTIVI**

Il mio ruolo all'interno della rete di accoglienza della famiglia *AG* è consistito essenzialmente in un lavoro di supporto linguistico che ho potuto fornire, secondo diverse modalità, ai quattro fratelli, sia a distanza che in presenza. Nei confronti delle sorelle maggiori, *Y* e *M*, ho potuto fornire il mio supporto linguistico attraverso l'instaurazione di un rapporto di amicizia fondato sullo scambio reciproco di conoscenze, che avveniva esclusivamente attraverso una comunicazione in lingua italiana. Così, sia nelle rare occasioni di scambio telefonico verificatesi quando le ragazze si trovavano in Etiopia, ma soprattutto durante i nostri frequenti incontri una volta giunte in Italia, mentre loro mi offrivano interessanti narrazioni sulla vita in Eritrea e io fornivo loro informazioni utili sulle abitudini di vita italiane, le due sorelle potevano esercitare l'uso della lingua italiana.

Per quanto riguarda invece il supporto linguistico offerto ai due fratelli minori, *Na* e *No*, il mio lavoro è consistito nella costruzione di uno strumento didattico, ossia un testo di presentazione della Valle d'Aosta corredato da esercizi, da somministrare ai parlanti guidandoli nell'esecuzione, in modo da stimolare in loro l'uso della lingua italiana attraverso compiti di comprensione. Anche con *Na* e *No* i primi scambi sono avvenuti a distanza e, più precisamente, si è trattato, da parte mia, di inviare loro il test di posizionamento linguistico elaborato allo scopo di verificare il livello di conoscenza della lingua italiana da loro posseduto così da poter costruire uno strumento didattico adeguato, mentre i ragazzini si sono impegnati a completare il test svolgendo il compito in autonomia, consci del fatto che non si sarebbe trattato di una prova valutata, ma semplicemente di una verifica delle loro conoscenze utile a elaborare le attività future.

In estrema sintesi, gli obiettivi che mi sono posti miravano essenzialmente a supportare, dal punto di vista linguistico, i quattro componenti del nucleo familiare, anche se hanno riguardato aspetti differenti nelle diverse fasi di passaggio da una situazione all'altra. In particolare, mentre nel periodo di permanenza in Etiopia l'obiettivo principale era quello di verificare le competenze linguistiche possedute dai soggetti per predisporre l'accoglienza, oltre che mantenere vive le loro competenze linguistiche evitando il rischio di erosione conseguente alla protratta mancanza di studio e di pratica linguistica; durante il periodo di soggiorno ad Aosta l'obiettivo centrale è stato piuttosto quello di migliorare le competenze linguistiche dei due ragazzini ai fini dell'inserimento scolastico, ma anche quello di esaminare i repertori sociolinguistici di riferimento dei diversi membri per comprendere le effettive dinamiche del plurilinguismo interno al nucleo.

### **3. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO: L'AREA DI PROVENIENZA**

#### **3.1. Cenni di storia del colonialismo italiano in Eritrea**

Nel corso del 1800 l'Europa intraprese un rapido processo di espansione verso i territori d'oltremare che, tra le molteplici mete di conquista, individuò come tale anche l'Africa. Il territorio africano venne dapprima esplorato e, successivamente, spartito fra le maggiori potenze europee.

L'Italia che si accinse a compiere le sue prime esperienze coloniali aveva terminato il proprio processo di unificazione da appena un ventennio e, forse proprio a causa della situazione politica interna, si distinse fin da subito per «il differenziale di potenza con cui si presentava

all'agone internazionale [...] nel momento della sua “discesa in campo” nello *scramble for Africa*»<sup>1</sup>. In particolare, il colonialismo italiano fu determinato dal concreto andamento della politica internazionale, che ne stabilì lo spazio d'intervento all'interno di quei pochi territori della costa africana che ancora non erano soggetti al controllo delle altre potenze, vale a dire, i Paesi del Corno d'Africa. L'Italia non conosceva granché bene il Corno d'Africa: non ne conosceva la situazione politica, la composizione etnica etc. Ma un gran numero di esploratori europei si era già avventurato all'interno di questi territori, e tra di loro c'erano anche molti italiani, ragion per cui il governo si illuse di saperne qualcosa di più, cosicché «alla ricerca di una soluzione di prestigio e all'interno di un ragionamento di politica estera»<sup>2</sup>, diede all'Italia una colonia.

La colonizzazione del territorio eritreo ebbe inizio nel 1885, quando un corpo di spedizione dello Stato italiano sbarcò a Massaua, sulla costa del mar Rosso, occupandola. Più precisamente, è possibile suddividere l'espansione italiana in Eritrea in differenti fasi: in un primo momento, i militari italiani si installarono pacificamente a Massaua, e riuscirono ad espandersi oltre il confine della stessa senza incontrare particolari resistenze. In effetti, come ricorda Labanca, «la zona di Massaua aveva visto da tempo l'insediarsi di presenze non autoctone, che mai avevano precluso a espansioni territoriali nell'interno»<sup>3</sup>. Inoltre, la stessa composizione etnica delle popolazioni autoctone era particolarmente varia e articolata e tale sistema, seppur non esente da conflitti e scontri, aveva imparato a conoscere, nel tempo, le interazioni dialettiche. Gli italiani si inserirono in questo sistema cercando, almeno all'inizio, di creare il minor numero di fratture possibile, «cosa che evitò loro nell'immediato fenomeni di rigetto o di resistenza primaria da parte della società autoctona»<sup>4</sup>.

Successivamente, dopo essersi installati a Massaua, i militari giudicarono opportuno allargare la propria area di occupazione per assicurare una migliore azione difensiva e il governo italiano, non essendo del tutto consapevole della situazione geografica, quindi del fatto che una tale richiesta avrebbe sicuramente creato dei contrasti con le autorità autoctone, autorizzò l'espansione. Nonostante le battute di arresto subite a Dogali nel 1887, quando «una colonna di cinquecento militari italiani veniva colta in un'imboscata e distrutta dagli armati di ras Alula»<sup>5</sup>, e poi a Saganeiti nel 1888, i militari italiani riuscirono comunque ad espandersi

---

<sup>1</sup> Labanca N. (2002), *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, il Mulino, Bologna, p. 23.

<sup>2</sup> Ivi, p. 54.

<sup>3</sup> Ivi, p. 67.

<sup>4</sup> Ivi, p. 67.

<sup>5</sup> Ivi, p. 69.

verso l'interno del territorio occupando dapprima la città di Cheren e, successivamente, quella di Asmara, giungendo poi a fondare la Colonia Eritrea il 1° gennaio del 1890.

Più tardi, dopo aver fondato una propria colonia, i militari italiani cominciarono a mirare alla città santa di Adua. Di certo, essi sopravvalutarono molto le proprie forze e, soprattutto, non tennero conto delle conseguenze delle proprie azioni, in quanto Adua rappresentava un luogo particolarmente significativo per la religione e per la politica etiopica e volerla conquistare significava doversi confrontare con un grande impero africano. L'Italia non era pronta per vincere questa battaglia e, quando essa ebbe luogo, il 1° marzo del 1896, ne uscì battuta dall'Etiopia. Dopo la sconfitta, il governo italiano si preoccupò di ridurre il costo della colonia per lo Stato e, soprattutto, decise di agire evitando ad ogni costo l'insorgenza di eventuali contrasti e attriti con la confinante Etiopia.

Dal punto di vista dell'ordinamento coloniale la madrepatria doveva adempiere due compiti fondamentali: «agevolare lo sfruttamento dei territori oltremare da parte della potenza coloniale e garantire l'ordine nella società autoctona»<sup>6</sup>. A tal fine, il governo attuava una funzione repressiva nei confronti della popolazione attraverso l'utilizzo di differenti mezzi, che potevano andare dalla repressione violenta all'offerta di collaborazione; la sola cosa importante era che i coloni potessero agire indisturbati al fine di raggiungere i propri scopi. In particolare, la madrepatria nutriva grandi interessi economici nei confronti della colonia che, nonostante rappresentasse un territorio estremamente povero, venne ugualmente sfruttata al massimo e privata delle sue maggiori risorse. Con l'avvento del fascismo l'Eritrea venne investita da un progetto di modernizzazione che mirava a trasformarla in un grande centro per la produzione di materie prime. A tal fine, il governo italiano investì molto denaro nella costruzione di infrastrutture e grandi opere, quali per esempio la linea ferroviaria, ma non solo: attraverso l'espropriazione delle terre e la costruzione di fabbriche, diede anche una spinta allo sviluppo urbanistico del Paese, costringendo gli abitanti delle campagne a spostarsi nelle città.

I quartieri delle città eritree, e di Asmara in particolare, furono progettati da architetti italiani secondo gli stili in voga nella madrepatria, Futurismo e Art déco, per cui ancora oggi, recandosi nei principali centri eritrei, è possibile notare la loro somiglianza con le architetture italiane del periodo fascista. A tal proposito, un edificio esemplare è il cinema "Impero" di Asmara, costruito in modo pressoché identico all'omonimo cinema di Roma. Non solo il panorama architettonico ricordava l'Italia: nelle principali città del Corno d'Africa anche i toponimi, ossia i nomi propri di luogo, riprendevano quelli delle città italiane. Nel corso della

---

<sup>6</sup> Ivi, p. 331.

storia gli spazi urbani hanno poi subito processi di ridenominazione che «riflettono i travagliati avvicendamenti governativi del Paese» ed evidenziano «le politiche di (ri) appropriazione simbolica che [...] gli odonimi possono incarnare»<sup>7</sup>.

Il razzismo rappresentava l'elemento essenziale dello spirito imperialista: «tutti gli imperi coloniali erano basati su un semplice schema di tipo razziale: i bianchi governavano, gli altri obbedivano o collaboravano»<sup>8</sup> e qualsiasi manifestazione di resistenza o di ribellione da parte della popolazione autoctona veniva repressa. In tale contesto l'Italia fascista si distinse, rispetto alle altre potenze europee, per il fatto di aver avviato la codificazione di una normativa fondamentalmente razzista, che ricopriva per il regime una funzione ideologica e strategica. Conseguentemente a tali provvedimenti legislativi la politica di segregazione, che già aleggiava nella colonia, si inasprì fino a prendere le sembianze di una vera e propria Apartheid, la quale prevedeva una rigida separazione tra la popolazione italiana e quella eritrea. Riguardo alla volontà di discriminare la popolazione nera da quella bianca risultano essere particolarmente significative le norme contro i meticci, «di cui è bene ricordare almeno alcuni articoli:

- Art. 3. Il meticcio non può essere riconosciuto dal genitore cittadino;
- Art. 4. Al meticcio non può essere attribuito il cognome del genitore cittadino;
- Art. 5. Il mantenimento, l'educazione e l'istruzione del meticcio sono a totale ed esclusivo carico del genitore nativo»<sup>9</sup>.

In particolare, il governo italiano disapprovava le unioni tra italiani e indigeni e si propose di contrastarle in ogni modo, arrivando addirittura a dichiarare un crimine la convivenza tra bianchi e neri, ma i tentativi del governo di separare le due parti furono vani. Le unioni tra le due etnie, infatti, erano favorite dallo squilibrio tra il numero di uomini italiani celibi e donne italiane nubili presenti in territorio coloniale: c'erano molti più uomini che donne, per cui il verificarsi di unioni interetniche fu inevitabile.

«È difficile sottovalutare [...] la gravità di queste norme. Esse costituirono un'eccezionale aggravante del razzismo implicito ed esplicito connaturato a qualunque situazione coloniale: esse disegnarono infatti un razzismo istituzionale che andava al di là di ogni razzismo coloniale fatto di pregiudizi, di comportamenti, di ideologie, di attitudini etc. Il razzismo istituzionale introdotto da quelle norme diventava infatti obbligatorio. Ogni

---

<sup>7</sup> Revelli L. (2019), *Onomastica del contatto italo-eritreo*. In «Africa. Rivista semestrale di studi e ricerche», ns 1/1, p. 116.

<sup>8</sup> Labanca N. (2002), *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, il Mulino, Bologna, p. 129.

<sup>9</sup> Ivi, pp. 129-130.

“indigeno” ne veniva individualmente colpito, con tutte le terribili conseguenze che una normativa di questo tipo poteva comportare»<sup>10</sup>.

Nel 1941 l'esercito inglese riuscì ad entrare ad Asmara e fino al 1952 l'Eritrea divenne protettorato britannico; successivamente, le Nazioni Unite dichiararono l'annessione dello stato eritreo all'Etiopia, ma il popolo eritreo manifestò fin da subito la propria disapprovazione e le numerose manifestazioni di dissenso vennero soppresse con la violenza da parte del governo etiope. I continui appelli all'ONU da parte del popolo eritreo non ottennero risposta e, nel 1961, iniziò una lunga lotta per la liberazione che durò trent'anni. Tra tutti i movimenti per l'indipendenza, l'EPLF (*Eritrean People's Liberation Front*) si impose come fronte unico di liberazione e, nel 1993, venne finalmente indetto un referendum, a seguito del quale l'Eritrea divenne uno stato indipendente e Isaias Afewerki, leader della liberazione, ne divenne il presidente. Da quel momento l'Eritrea impegnò tutte le sue energie allo scopo di permettere la crescita economica del Paese e un miglioramento delle condizioni di vita della popolazione, ma anche dopo la proclamazione di indipendenza continuarono le tensioni tra lo stato eritreo ed etiope che, nel 1998, sfociarono in una guerra.

Relativamente al periodo post-coloniale è bene sottolineare che, se fino ad un certo periodo i risvolti politici non ebbero particolari conseguenze sulla popolazione italiana presente in Eritrea, per cui gli italiani poterono continuare a vivere indisturbati nel territorio dell'ex colonia, con la dittatura di Menghistu, che si ebbe tra il 1974 e il 1993, molti italiani furono costretti a lasciare il Paese a causa della nazionalizzazione dei beni.

### **3.2. Storia della scuola italiana in Eritrea**

Nel periodo antecedente l'insediamento della colonia italiana, le istituzioni dedite all'istruzione della popolazione eritrea erano connesse con quelle religiose. In particolare, operavano sul territorio due principali istituzioni: la scuola tradizionale copta e la scuola tradizionale coranica.

Come è stato osservato «in ogni villaggio dell'altopiano di religione copta che contasse almeno una cinquantina di *ghebar* (contribuenti) che potessero stipendiare un maestro, esisteva una scuola per bambini copti e tutti i capi famiglia vi mandavano i loro figli, quando non erano impegnati dietro il bestiame o nei campi»<sup>11</sup>. In queste scuole i bambini apprendevano la lettura e imparavano a memoria i testi sacri in lingua *geez* (lingua etiopica, oggi estinta, parlata

---

<sup>10</sup> Ivi, p. 356.

<sup>11</sup> Carini G. P., La Cordara R. (2014), *Storia della scuola italiana in Eritrea*, Giorgio Pozzi Editore, Ravenna, p. 18.

nell'Impero d'Etiopia fino al XIV secolo), ma non veniva insegnata loro la scrittura in quanto era ritenuta dai maestri come competenza esclusiva degli scrivani. I bambini, quindi, durante il loro percorso scolastico, ricevevano un'istruzione finalizzata ad un eventuale avviamento alla carriera ecclesiastica, mentre non vi era una reale preparazione ad affrontare la vita pratica.

Per quanto riguarda la scuola tradizionale coranica, invece, esistevano diverse tipologie di scuola: alcune erano stabili all'interno dei villaggi, mentre altre seguivano le popolazioni di pastori nomadi. In queste scuole si insegnava a leggere e scrivere l'arabo attraverso i testi del Corano e, certamente, «tale insegnamento era più utile di quello impartito nelle scuole copte»<sup>12</sup> perché gli alunni potevano apprendere una lingua viva e imparavano ad utilizzarla anche per iscritto.

Successivamente, a partire dalla prima metà del 1800, all'operato delle scuole tradizionali copte e coraniche si affiancarono le iniziative scolastiche dei missionari. Primi fra tutti, giunsero in Eritrea «i Lazzaristi italiani e francesi, seguiti dai missionari svedesi, dalle Figlie della Carità, dalle Figlie di Sant'Anna, dai Padri Cappuccini e, infine, da padre Luigi Bonomi»<sup>13</sup>. In generale, nonostante il minimo appoggio finanziario che il governo diede alle scuole delle Missioni, esse ebbero comunque un effetto determinante nello sviluppo educativo della Colonia.

Con l'inizio della colonizzazione il governo italiano si assunse la responsabilità di proteggere l'opera educativa già avviata dai missionari attraverso l'erogazione di aiuti economici in cambio dell'inserimento nei programmi scolastici dell'insegnamento della lingua italiana. Successivamente, con l'arrivo in Eritrea di padre Luigi Bonomi, venne istituita ad Asmara «la prima scuola di “tipo europeo”, destinata all'inizio ai soli ragazzi eritrei e, poco dopo, anche ai pochi ragazzi italiani arrivati in Colonia»<sup>14</sup>. La scuola di Padre Bonomi era completamente diversa rispetto alle scuole tradizionali, dalle quali si differenziava innanzitutto per la sua struttura: non si trattava di una scuola all'aperto, ma di un vero e proprio edificio scolastico; inoltre, Padre Bonomo era inflessibile: egli esigeva infatti una frequenza continua, pena l'allontanamento dalla scuola.

Con l'elezione di Ferdinando Martini a governatore civile della Colonia Eritrea iniziò la storia delle scuole eritree gestite direttamente dallo Stato italiano: nel 1902 venne istituita ad Asmara la prima scuola governativa per i fanciulli europei e, successivamente, vennero istituite sul territorio eritreo diverse scuole governative, più precisamente, nelle città di Cheren e Adi

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 20.

<sup>13</sup> Ivi, p. 23.

<sup>14</sup> Ivi, p. 46.

Ugri. «Nel periodo in cui diresse la Colonia Eritrea, il governatore Ferdinando Martini non si occupò, quindi, dell'educazione dei nativi»<sup>15</sup>; tema che vedrà invece impegnato, durante tutto il suo operato, il nuovo governatore dell'Eritrea Giuseppe Salvago Raggi.

Nel 1909 Salvago Raggi istituì a Massawa la prima scuola statale italiana per eritrei: la scuola bilingue arabo-italiana "Ferdinando Martini", con la quale egli «diede inizio a un vasto programma d'istruzione per i nativi, che durante il suo governatorato si completò con l'istituzione di altre scuole per eritrei, quelle professionali di Cheren, Adi Ugri e Saganeiti»<sup>16</sup>.

La scuola governativa di Arti e Mestieri di Cheren accoglieva ragazzi eritrei tra i 10 e i 16 anni che, una volta iscritti a scuola, dovevano frequentare l'istituto per almeno tre anni, ripartiti in due anni di Corso Inferiore e un anno di Corso Superiore. A scuola venivano impartiti diversi insegnamenti, tra i quali l'italiano, l'aritmetica e la geografia; lo studio della lingua araba e del Corano; nozioni pratiche di agraria e dattilografia; l'istruzione militare e i mestieri di fabbro, falegname e tipografo. La scuola era finalizzata a perseguire due principali obiettivi: in primo luogo, attraverso la diffusione della cultura italiana, mirava alla civilizzazione della popolazione indigena e, in secondo luogo, puntava a fornire un'istruzione elementare ai giovani destinati ad essere impiegati nell'amministrazione dei paesi e a preparare i soggetti che potessero diventare buoni graduati nel caso di arruolamento nell'esercito coloniale.

La scuola San Giorgio di Adi Ugri, simile a quella di Cheren, fu istituita qualche anno dopo per dare un'istruzione ai giovani eritrei di religione copta. Questa scuola accoglieva studenti di età compresa tra i 12 e i 16 anni, i quali frequentavano un corso di studi della durata di quattro anni che comprendeva un'istruzione elementare di base più alcune nozioni di contabilità, insegnamento delle lingue amarico e tigrino, dattilografia, ginnastica, istruzione religiosa e insegnamento pratico di un mestiere.

La scuola San Michele di Saganeiti, infine, nacque per ragioni di prestigio «poiché, mentre musulmani e copti possedevano scuole del genere costruite dal governo coloniale a Cheren e Adi Ugri, solo i giovani eritrei di religione cattolica ne rimanevano privi»<sup>17</sup>. Anche in questo caso, comunque, l'impostazione scolastica non si differenziava granché e, come per le altre scuole citate, l'obiettivo principale era quello di educare i giovani eritrei e avviarli al mestiere di impiegati negli uffici governativi della Colonia.

Nel 1921, sul *Bullettino Ufficiale della Colonia Eritrea*, venne pubblicato un ordinamento scolastico per gli eritrei che prevedeva tre ordini di scuole: le scuole di arti e

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 60.

<sup>16</sup> Ivi, p. 66.

<sup>17</sup> Ivi, p. 70.

mestieri, le scuole elementari e la scuola superiore. L'ordinanza rispondeva alla necessità di ampliare l'offerta di istruzione della popolazione indigena per far fronte alle esigenze del commercio, dell'industria e dell'amministrazione. In particolare, «alle scuole di arti e mestieri verrà richiesto l'insegnamento elementare tanto di una delle lingue del paese come della lingua italiana. Le scuole abilitate a questo tipo d'istruzione resteranno solo quella di Cheren, nel frattempo diventata Scuola di arti e mestieri "Salvago Raggi", e quella San Michele di Saganeiti. Mentre la scuola San Giorgio di Adi Ugri veniva trasformata in scuola elementare»<sup>18</sup>. Per quanto riguarda la scuola superiore, essa aveva una durata di due anni ed era finalizzata al perfezionamento della conoscenza linguistica degli allievi sia nei confronti della lingua italiana, sia nei confronti delle lingue locali; in questa scuola, infine, gli allievi eritrei dovevano scegliere, tra la telegrafia e la topografia, un'attività specifica alla quale dedicarsi.

Più tardi, con l'avvento del fascismo, «il controllo delle scuole italiane all'estero fu completamente accentrato nelle mani del governo, che aveva provveduto a sopprimere i diversi organismi democratici creati negli anni precedenti, in particolare per quanto riguardava la scelta e il controllo del personale insegnante»<sup>19</sup>. L'irrigidimento della linea politica "nazionalistica" da parte del regime fascista ebbe inoltre, come conseguenza, il controllo delle scuole private elementari, per le quali venne introdotto l'obbligo di insegnamento delle discipline scolastiche in lingua italiana, quindi il divieto di insegnamento in qualsiasi altra lingua straniera. Infine, venne definita una volta per tutte l'organizzazione del piano di studi degli studenti eritrei: per quanto riguardava le scuole elementari venne stabilita una durata di quattro anni, al termine della quale veniva rilasciata una licenza valida per l'ammissione alla scuola media e agli impieghi dell'amministrazione coloniale; mentre per quanto riguarda le scuole di arti e mestieri venne stabilita una durata di tre anni, al termine della quale veniva rilasciato un certificato professionale che poteva essere utilizzato per l'ammissione al quarto anno di studi alle scuole elementari.

Come afferma Massimo Zaccaria, «limitando l'educazione degli alunni eritrei alla sola quarta elementare, la politica educativa del colonialismo italiano ha molte responsabilità nella mancata formazione di un'élite professionale e intellettuale locale»<sup>20</sup>. Ciononostante, gli anni immediatamente successivi alla fine del dominio italiano «furono caratterizzati da una sorprendente vitalità culturale e politica»<sup>21</sup>, che è possibile spiegare soltanto assumendo per

---

<sup>18</sup> Ivi, p. 77.

<sup>19</sup> Ivi, p. 77.

<sup>20</sup> Ivi, p. 7.

<sup>21</sup> Ivi, p. 8.

buona l'ipotesi secondo cui le strategie governative finalizzate al controllo educativo dei coloni ebbero soltanto una riuscita parziale, mentre una parte della popolazione riuscì in qualche modo a sottrarsi ai vincoli imposti dal potere coloniale per costruire dei propri percorsi formativi.

Ad ogni modo, l'impresa coloniale «fu un atto di violenza e prevaricazione»<sup>22</sup>, per cui «è estremamente difficile vedere nell'organizzazione dell'istruzione da parte del governo italiano in Eritrea degli aspetti positivi»<sup>23</sup>. Si potrebbe dire, al massimo, che per il giovane stato eritreo che oggi si trova nella condizione di sfruttare ciò che i coloni italiani hanno lasciato, la scuola italiana possa essere considerata una risorsa, rappresentando «un parziale indennizzo dei torti e dei soprusi che per decenni la popolazione eritrea ha subito»<sup>24</sup> a causa della colonizzazione.

### 3.3. La scuola italiana di Asmara oggi

La scuola pubblica eritrea ha una durata massima di dodici anni suddivisi in tre diversi cicli di istruzione: cinque anni di scuola elementare, tre anni di scuola media e quattro anni di scuola superiore. Per quanto riguarda la scuola elementare, gli insegnamenti vengono erogati in lingua tigrina, «mentre a partire dalla scuola media l'insegnamento avviene totalmente in lingua inglese»<sup>25</sup>. A causa dei vincoli di budget la scuola statale non può operare scelte di qualità nei confronti della didattica, per cui si registra una sovrabbondanza di alunni per classe, un'offerta ridotta di materie di insegnamento, l'assenza di laboratori e un uso di metodi disciplinari arcaici, che prevedono ancora le punizioni corporali.

Accanto alla scuola statale ci sono le scuole private paritarie «che offrono uno standard di insegnamento superiore, ma hanno un costo di iscrizione piuttosto elevato»<sup>26</sup>. Infine, sul territorio operano delle scuole parificate gestite da cattolici, ortodossi e islamici, che devono seguire i programmi ministeriali e hanno l'assoluto divieto di imporre un carattere dottrinario.

Nella capitale è poi possibile trovare tre scuole alternative: l'*Asmara International Community School* di impronta americana; la *Rainbow School* di impronta anglosassone; e la Scuola Italiana, che «spicca per essere giudicata una scuola molto valida, relativamente poco costosa e con un'ampia offerta didattica»<sup>27</sup>.

---

<sup>22</sup> Nocchi S. (2011), *Le scuole italiane in Eritrea*, Tesi di laurea conseguita presso la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici Gregorio VII di Roma, p. 42.

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Longo M. (2018), *L'insegnamento dell'italiano presso la scuola statale di Asmara: efficacia e criticità*. In: «Education et Sociétés Plurilingues», n.45, p. 6.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid.

La Scuola Italiana – in origine riservata esclusivamente ai figli dei coloni – è oggi frequentata da soli studenti eritrei ed è organizzata nei seguenti ordini di scuola: la Scuola Materna “Maria Montessori”; la Scuola Primaria “Michelangelo Buonarroti”; la Scuola Secondaria di I grado “Alessandro Volta”; e la Scuola Secondaria di II grado “Guglielmo Marconi”. Il personale docente impiegato nella Scuola Italiana si compone prevalentemente di insegnanti italiani e, come osserva Longo, «l’istituzione scolastica italiana di Asmara è una scuola statale, pertanto deve seguire l’impostazione, l’organizzazione e i programmi di qualsiasi scuola statale che si trovi sul suolo italiano»<sup>28</sup>. Basti pensare che, al termine del corso di studi della scuola secondaria inferiore e superiore, gli studenti affrontano un esame di stato identico a quello sostenuto dai loro coetanei in Italia.

A tal proposito, è bene sottolineare l’inevitabile discrepanza esistente tra i contenuti culturali presentati all’interno dei programmi curricolari, derivanti dall’adesione ad una impostazione scolastica di tipo europeo e, più in particolare, al sistema scolastico italiano; e la realtà territoriale di riferimento, ossia lo Stato eritreo, portatore di norme e valori, credenze e tradizioni. In altre parole, gli studenti frequentanti la Scuola Italiana sono studenti eritrei che, nella maggior parte dei casi, non hanno mai visitato, né visiteranno mai l’Italia; ma conseguentemente all’organizzazione dei programmi ministeriali, arriveranno a conoscerne la lingua, la storia, la geografia e la cultura nei suoi aspetti più caratteristici, a discapito di una conoscenza approfondita della propria terra.

La presenza delle scuole italiane in Eritrea è regolata dal cosiddetto *Accordo Tecnico sullo Status delle Scuole Italiane in Asmara* e del loro personale, elaborato con lo scopo di porre la scuola italiana in sintonia con le direttive dello stato eritreo. L’Accordo Tecnico stabilisce, tra le altre cose, che le Scuole Italiane di Asmara si impegnino a rafforzare l’offerta di quelle lingue che sono di uso corrente in Eritrea; che il Governo Eritreo provvederà a riconoscere i titoli di studio finali dei corsi liceali e dei diplomi di Geometra e Ragioniere rilasciati dalle Scuole Italiane, nonché le specifiche qualifiche professionali, con l’obiettivo di assicurare ai diplomati delle Scuole Italiane eque possibilità di accesso al mercato del lavoro ed alle istituzioni universitarie eritree; e che il Governo Italiano provvederà alla gestione delle Scuole ed alla copertura dei costi connessi al loro funzionamento.

---

<sup>28</sup> Ivi, p. 8.

La scuola italiana in Eritrea, nata nel 1902, rappresenta da sempre una realtà culturale di riferimento all'interno del Paese: gli africani, infatti, adottando la lingua italiana nei loro sistemi comunicativi, «intendono aprirsi una strada verso lo sviluppo e le nuove professioni»<sup>29</sup>.

### 3.4. La realtà linguistica eritrea

Sul territorio eritreo sono presenti nove diverse etnie, parlanti ognuna una lingua diversa, e tra queste il tigrino è la lingua maggiormente diffusa. Come osserva Longo «accanto al tigrino c'è l'inglese, considerato formalmente come la seconda lingua ufficiale, ma conosciuto essenzialmente da chi ha avuto un adeguato grado di istruzione»<sup>30</sup> ed è inoltre presente l'arabo, «praticato essenzialmente da etnie di religione islamica»<sup>31</sup> e studiato come lingua opzionale nella Scuola Italiana.

Per quanto riguarda la lingua italiana, essa è stata lingua ufficiale dell'Eritrea durante tutto il periodo coloniale e, anche dopo il 1941, è rimasta la lingua dominante fino all'avvento al potere del DERG, il governo militare provvisorio dell'Etiopia socialista, che a causa della nazionalizzazione delle realtà produttive straniere, causò la partenza in massa della popolazione italiana dall'Eritrea, a seguito della quale anche l'uso dell'italiano subì un profondo ridimensionamento. L'italiano in Eritrea è oggi «una lingua straniera amata, apprezzata, ma poco praticata al di fuori della scuola»<sup>32</sup>; d'altra parte, anche il governo eritreo «la tiene a distanza, infatti, per esempio, non ha mai voluto istituire una laurea in italiano, né [...] permette ai giovani diplomatisi alla Scuola Italiana di continuare gli studi in Italia»<sup>33</sup>.

Altre lingue studiate in Eritrea sono il francese, il tedesco e il cinese, apprese grazie alla presenza sul territorio di corsi specifici per l'apprendimento di lingue straniere.

Le etnie eritree si suddividono come segue: i *tigrini* sono principalmente di religione copta, costituiscono una comunità profondamente conservatrice e parlano il tigrino, cioè una delle lingue ufficiali del paese; la comunità dei *tigré* è organizzata in gerarchie e pratica la religione musulmana; i *saho* sono organizzati secondo la discendenza patriarcale e sono musulmani; gli *afar* sono un popolo nomade di religione islamica dedito alla pastorizia e al commercio e il loro territorio è diviso in reami governati da sultani; gli *hadareb* sono nomadi e

---

<sup>29</sup> Siebetcheu R. (2009), *Diffusione della lingua italiana nello spazio sociolinguistico africano. Storia, attualità e prospettive glottodidattiche*, Tesi di Dottorato, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2009/10, p. 19.

<sup>30</sup> Longo M. (2018), *L'insegnamento dell'italiano presso la scuola statale di Asmara: efficacia e criticità*. In: «Education et Sociétés Plurilingues», n. 45, p. 4.

<sup>31</sup> Ivi, p. 5.

<sup>32</sup> Ivi, p. 13.

<sup>33</sup> Ivi, p. 13.

la loro società è rigidamente regolata da leggi di tipo feudale; i *bilen* si dividono tra allevatori cristiani e allevatori musulmani; i *cunama* si dividono tra musulmani, cristiani e animisti e la loro società riconosce la sola autorità degli anziani; i *nara* sono un popolo di agricoltori stanziali e praticano la religione islamica; infine i *rashaida* sono una tribù nomade di allevatori e praticano la religione musulmana.

### 3.5. L'italiano parlato in Eritrea

L'uso dell'italiano nelle ex colonie appare oggi in forte diminuzione: negli anni della colonizzazione italiana dello stato eritreo «l'italiano era presumibilmente all'epoca codice di ampia circolazione»<sup>34</sup> mentre oggi «i rapporti degli studenti eritrei con la lingua italiana [...] sembrano prevalentemente scolastici»<sup>35</sup>. La motivazione alla base di un utilizzo limitato della lingua italiana nei territori delle ex colonie è da ricercarsi, con ogni probabilità, nell'immagine contraddittoria dell'italianità percepita e vissuta dai parlanti.

Nonostante l'Italia, all'epoca della colonizzazione, fosse un paese profondamente diviso, per cui anche dal punto di vista linguistico presentava una grande varietà di dialetti, la lingua italiana che si affermò in Eritrea si presentava invece come un tutto unico. In particolare, si trattava di una lingua con tratti tipicamente settentrionali, come «l'uso della s sonora intervocalica in parole come *casa* e *rosa*»<sup>36</sup>, ai quali si accompagnava un'articolazione dei suoni tendente ad essere gutturale, proprio come nel tigrino, ossia la lingua parlata in Eritrea.

Mentre in altri contesti coloniali erano le popolazioni indigene a creare idiomi semplificati sulla base della lingua dei colonizzatori, nel Corno d'Africa furono i colonizzatori italiani stessi a dare origine a una varietà della lingua standard da usare con i colonizzati. La motivazione dell'uso di tale varietà venne fatta risalire alla falsa credenza che gli indigeni avrebbero faticato ad apprendere l'italiano, quindi semplificare la lingua sarebbe stato utile per permettere loro un apprendimento più veloce. In realtà, fu forse proprio a causa di un repertorio linguistico prevalentemente dialettale che gli italiani associavano l'uso dell'italiano standard ad un "affaticamento mentale". Infatti, se fin da subito gli italiani avessero parlato la lingua standard, gli indigeni la avrebbero appresa con la stessa facilità con cui hanno imparato la forma semplificata. Si parla di semplificazione quando a una certa forma linguistica si contrappone una forma più semplice, cioè più facile da realizzare, che può sostituire la prima senza che si

---

<sup>34</sup> Revelli L. (2019), *Reti dell'italiano nel continente africano (e intrecci dell'area eritrea)*. In: Noli V. (a cura di), *L'italofonia nelle reti. Le reti, la Rete, il "mondo italiano"*, Società Dante Alighieri, Roma, p. 201.

<sup>35</sup> Ivi, p. 203.

<sup>36</sup> Montesanto G. (2013), *Settimana della lingua italiana nel mondo: l'italiano parlato in Eritrea*, «Orizzonti culturali italo-romeni», n. 11.

perdano le informazioni essenziali contenute nel messaggio. Esistono diverse varietà di semplificazione e, tra tutte, quella capace di identificare le situazioni di semplificazione che hanno caratterizzato il contesto coloniale prende il nome di “*indigenous talk*” e può essere definita «come una varietà parlata da locutori poco competenti che si rivolgevano agli indigeni»<sup>37</sup>.

La fine dell'epoca coloniale ha condotto ad un progressivo indebolimento dell'italiano, il cui ruolo «è rimasto quello di codice veicolare dei rapporti economico-commerciali con la Penisola, di lingua di cultura e di prestigio circoscritto a una ristretta cerchia di parlanti e di parlata etnica all'interno della comunità dei migranti italiani»<sup>38</sup>. Nel contesto pluriculturale del territorio eritreo, infatti, i ruoli precedentemente svolti dall'italiano sono stati assorbiti dalla lingua inglese, la quale ha assunto una funzione veicolare della comunicazione interetnica e, «anche in seguito al suo inserimento in ambito scolastico - si va generalizzando come codice della quotidianità anche nei contesti intrafamiliari»<sup>39</sup>.

### 3.6. Caratteristiche dell'italiano appreso nel Corno d'Africa

Secondo gli studi di Siebetchu sul cosiddetto “*indigenous talk*”, la varietà di italiano appresa dalla popolazione indigena in contesto coloniale, e parlata finanche dopo la fine della colonizzazione nel Corno d'Africa, presenta una serie di fenomeni caratteristici, di natura fonologica, morfosintattica e lessicale, che verranno descritti come segue.

Per quanto concerne gli aspetti fonologici si registrano, per esempio, la sostituzione dei fonemi /p/ e /v/ con il fonema /b/ che dà luogo alla varietà *borta* da “porta” e *bacca* da “vacca” e del fonema /ts/ con il fonema /s/ che dà luogo alla varietà *colazione* da “colazione”; oltre alla sostituzione vocalica e consonantica che dà luogo alla varietà *ginirale* da “generale” e *coronello* da “colonnello” e alla riduzione dei dittonghi che dà luogo alla varietà *meli* da “miele”.

Per quanto riguarda invece le caratteristiche morfosintattiche è possibile osservare, per esempio, l'omissione degli articoli, degli accordi e dei verbi ausiliari, come nel caso della seguente produzione *kwesto due miyo sorella* al posto di “queste due sono le mie sorelle”; come anche l'uso indiscriminato del verbo *stare* con funzione di essere, abitare etc. come nel caso di *loro stare addis abeba* al posto di “loro abitano ad Addis Abeba” oppure *tu di dobe stare* al posto di “tu di dove sei”.

---

<sup>37</sup> Siebetchu R. (2018), *La varietà semplificata di italiano nel Corno d'Africa in epoca coloniale: un indigenous talk?*. In: Carotenuto C. et al. (a cura di), pp. 180-181.

<sup>38</sup> Revelli L. (2019), *Onomastica del contatto italo-eritreo*. In «Africa. Rivista semestrale di studi e ricerche», ns 1/1, p. 110.

<sup>39</sup> Ibid.

Infine, per quanto riguarda le caratteristiche lessicali, si registrano, tra le altre, forme con fusione di articolo come nel caso di *lospedale* per “l’ospedale”, ed espressioni polisemiche come per esempio l’espressione “buono” usato per indicare gli aggettivi “bravo”, “bello”, “forte”, “coraggioso”, etc.

## 4. L’ITALIANO COME L2: COORDINATE TEORICHE

### 4.1. Il processo di acquisizione dell’italiano come L2

Gli studi sull’apprendimento dell’italiano come lingua seconda si basano sull’analisi dei processi di acquisizione linguistica cosiddetta “spontanea” che avvengono nei contesti naturali della comunicazione, ossia «dove la lingua obiettivo dell’apprendimento è anche mezzo della comunicazione».<sup>40</sup>

L’idea alla base di tali ricerche è che l’apprendente di una nuova lingua, diversa dalla propria lingua materna, proceda all’acquisizione del nuovo codice attraverso la creazione di un sistema linguistico instabile, caratterizzato da particolari produzioni linguistiche alle quali viene dato il nome di “interlingua”. L’*interlingua* è stata definita da Pallotti come «la varietà di lingua d’arrivo parlata da un apprendente»<sup>41</sup> che costituisce «un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe»<sup>42</sup>. Essa si colloca lungo un continuum di stadi caratterizzati «dalla comparsa di particolari marche linguistiche»<sup>43</sup> che sono state analizzate con l’obiettivo di costruire un modello descrittivo del processo di acquisizione dell’italiano come lingua seconda. Gli studi sulla ricostruzione delle sequenze acquisizionali tipiche sono stati condotti relativamente a settori specifici della lingua, quali la morfologia, la sintassi, il lessico e la fonologia. Inoltre, come afferma Giacalone Ramat, essi hanno permesso «di rilevare che:

- l’acquisizione avviene per stadi;
- il passaggio da uno stadio al successivo è caratterizzato dalla comparsa di una nuova struttura;

---

<sup>40</sup> Vedovelli M. (2001), cit. in Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l’italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 57.

<sup>41</sup> Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, p. 13.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l’italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 58.

- gli stadi sono tra loro in rapporto implicazionale, il che significa che la presenza di una certa struttura nell'interlingua di un apprendente implica la presenza delle strutture che la precedono nella sequenza, ma non di quelle che la seguono»<sup>44</sup>.

Relativamente alla *dimensione morfologica*, cioè a quell'aspetto del linguaggio che stabilisce le regole per la formazione delle parole, è possibile analizzare la sequenza acquisizionale del verbo, dell'accordo di genere e della negazione.

Per quanto riguarda il verbo «l'apprendente inizierebbe con l'utilizzare una sola forma verbale per far riferimento a situazioni presenti, passate e future»<sup>45</sup>; si tratta di una forma analoga alla III persona singolare del presente indicativo accanto alla quale l'apprendente sviluppa anche la variante del participio passato, usato per indicare tutte quelle azioni che esprimono un evento delimitato e concluso. In un secondo momento, l'apprendente comincia a sviluppare l'utilizzo dei verbi ausiliari, compiendo un chiaro passo in avanti nell'evoluzione del sistema temporale e, infine, egli svilupperà anche, nell'ordine, l'uso del passato prossimo, dell'imperfetto e del futuro.

Per quanto concerne l'accordo di genere gli apprendenti di lingua italiana sono posti di fronte a due ordini di problemi: «da un lato essi devono ricostruire il genere di tutti i nomi [...]; dall'altro essi devono rispettare l'accordo tra il genere del nome e quello di altri elementi della frase»<sup>46</sup> e, di norma, questi problemi vengono risolti gradualmente. Inizialmente il genere non viene notato dagli apprendenti che, solo in un secondo momento, cominciano a combinare tra loro le parole ponendosi il problema dell'accordo. In un primo momento, l'apprendente esegue l'accordo basandosi sul sistema dell'assonanza e della rima, che spesso offre esiti corretti e, successivamente, perfeziona il proprio meccanismo orientandosi alla lingua d'arrivo.

Infine, relativamente alla sequenza di acquisizione della negazione, dapprima compare nell'apprendente la negazione olofrastica *no*, poi si sviluppa l'uso di *non* e, infine, quello di *mica*.

Nel tentare di ricostruire i processi di acquisizione della *sintassi*, ossia di quel settore della lingua che stabilisce le regole per la combinazione delle parole, i ricercatori hanno incontrato maggiori difficoltà, dovute al fatto che «la dimensione sintattica dell'italiano appare potenzialmente più soggetta a fenomeni di interferenza tra il sistema della lingua di partenza e

---

<sup>44</sup> Giacalone Ramat A. (2004), *Italiano di stranieri*. In: Gilardoni S. (2005), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, p. 104.

<sup>45</sup> Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 58.

<sup>46</sup> Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, p. 57.

quello della lingua di arrivo»<sup>47</sup>. Ad ogni modo, è stata ricostruita una sequenza di acquisizione delle frasi subordinate che prevedrebbe l'utilizzo iniziale delle subordinate causali (perché), seguita dall'utilizzo delle subordinate temporali (quando) e, infine, da quelle condizionali (se).

Per ciò che riguarda l'apprendimento del *lessico*, ossia di quella dimensione del linguaggio che comprende le parole di una lingua, non sono stati condotti studi relativamente alle sequenze acquisizionali dell'italiano come L2.

Infine, per quanto concerne la *dimensione fonologica*, ossia quell'aspetto della lingua che si occupa di descrivere le unità minime del linguaggio (i cosiddetti *fonemi*), essa «presenta nelle interlingue degli apprendenti un grado di elaborazione piuttosto basso»<sup>48</sup> in quanto «lo scopo è quello di intendere e di farsi intendere dai parlanti nativi; e a ciò sembra sufficiente una riproduzione fonologica talvolta molto approssimativa»<sup>49</sup>.

Gli studi sulle sequenze evolutive nel processo di acquisizione di una lingua seconda hanno avuto il grande merito di dimostrare come apprendenti anche molto diversi tra loro seguano in realtà uno stesso percorso di acquisizione che sembra essere determinato dall'interazione di due importanti fattori, vale a dire la struttura della lingua oggetto di apprendimento e l'organizzazione della mente umana. Oltre a questi due fattori, c'è un terzo elemento che pare occupare un ruolo importante nella determinazione delle produzioni interlinguistiche degli apprendenti: l'influenza della *lingua materna*, ossia «la lingua che un individuo ha appreso per prima, da bambino»<sup>50</sup>. Tale influenza si manifesta a tutti i livelli del linguaggio e, in particolare, è molto evidente nel settore fonologico, dove risulta essere anche maggiormente difficile da eliminare; come afferma Pallotti, infatti, «si può avere una conoscenza della lingua quasi perfetta sotto tutti i punti di vista, ma conservare ugualmente un accento straniero»<sup>51</sup>.

In passato si pensava che il periodo di pubertà segnasse un confine netto oltre il quale sarebbe stato impossibile apprendere una lingua seconda. Le ricerche hanno effettivamente potuto confermare l'esistenza di un periodo sensibile per l'apprendimento linguistico, ma la questione risulta essere più complessa, per cui si rende necessario il seguente approfondimento. La ricerca ha suggerito l'esistenza di diversi periodi critici: la fonologia, per esempio, sembra essere l'area più sensibile all'età, infatti, già a partire dai sei anni, molti individui mostrano

---

<sup>47</sup> Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 60.

<sup>48</sup> Ivi, p. 61.

<sup>49</sup> Giannini (1997) cit. in Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 61.

<sup>50</sup> Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, p. 13.

<sup>51</sup> Ivi, p. 61

maggiori difficoltà ad apprendere una lingua senza acquisire l'influsso di particolari accenti (capacità che diventa quasi impossibile dopo i 12 anni). Per quanto riguarda gli altri aspetti della lingua, è possibile acquisire la morfologia e la sintassi di un nuovo codice linguistico fino a un'età leggermente superiore, mentre il lessico può essere facilmente appreso a qualunque età.

In generale, è possibile scandire il processo di acquisizione linguistica in cinque varietà interlinguistiche di apprendimento: durante la prima fase l'apprendente dispone di risorse linguistiche molto limitate: la morfologia e la sintassi sono praticamente assenti, «il lessico si riduce a poche parole, prevalentemente nomi, e l'interazione comunicativa presenta notevoli difficoltà di espressione e di comprensione»<sup>52</sup>. Inoltre, si registra un alto grado di interferenza fonologica con la L1 dell'apprendente.

Nella seconda fase, detta delle *interlingue iniziali*, gli apprendenti manifestano una iniziale sensibilità morfologica e sintattica, anche se in entrambi i casi si evidenziano tratti di semplificazione. Inoltre, aumentano gli elementi lessicali e «compaiono forme ed espressioni frequenti e comunicativamente rilevanti»<sup>53</sup> quali le formule di saluto o di ringraziamento; anche se permangono in maniera evidente i tratti interferenziali, a livello fonologico, tra la lingua materna e la lingua seconda.

«In fase successiva l'apprendente diviene a poco a poco in grado di interagire con i nativi su temi di interesse generale e relativi ai propri contesti comunicativi»<sup>54</sup> in riferimento ai quali si verifica un'estensione del vocabolario dell'apprendente, che migliora anche la propria capacità morfologica e sintattica.

Nella fase cosiddetta delle *interlingue intermedie* l'apprendente arricchisce il proprio lessico, ma continua a fare ricorso a strategie lessicali di compensazione e ipergeneralizzazione dei tratti semantici. Inoltre, anche se permane l'interferenza fonologica tra L1 e L2, l'apprendente diviene capace di interagire con parlanti nativi relativamente a svariati argomenti e capisce molto di ciò che gli viene detto.

Infine, nella fase delle *interlingue avanzate* sembrano scomparire le interferenze fonologiche e l'apprendente risulta essere capace di interagire con i nativi su un'ampia gamma di temi dimostrando di possedere una sufficiente proprietà di linguaggio. In quest'ultima fase migliorano inoltre le competenze lessicali, morfologiche e sintattiche.

---

<sup>52</sup> Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 61.

<sup>53</sup> Ivi, p. 62.

<sup>54</sup> Ivi, p. 62.

Nonostante le ricerche relative alle sequenze di apprendimento abbiano raggiunto notevoli conoscenze sul funzionamento e sull'evoluzione delle interlingue, «esse non sono sufficienti per farci prevedere quali forme produrrà un apprendente, in quali contesti le userà e con quali funzioni»<sup>55</sup> in quanto le interlingue, al pari di tutti gli altri sistemi linguistici, sono caratterizzate da un alto grado di variabilità.

#### **4.2. L'insegnamento di una lingua seconda ai bambini**

Secondo Gilardoni, «la competenza bilingue e l'identità socioculturale di un immigrato si definiscono fondamentalmente sul piano culturale, nel senso che egli si trova a dover rispondere alle attese della società in cui si è insediato e nello stesso tempo ad affrontare il problema della distanza esistente tra la sua cultura d'origine e quella del paese d'accoglienza»<sup>56</sup>. A tal proposito, le strategie adottabili dall'individuo immigrato per far fronte a queste sfide possono essere sintetizzate come segue: in primo luogo, è possibile che il soggetto assuma un atteggiamento di rifiuto delle differenze, scegliendo di vivere come se il paese d'origine non fosse mai stato abbandonato, limitandosi ad acquisire delle conoscenze linguistiche soltanto basilari e ad avere dei contatti minimi con gli autoctoni. Una strategia opposta consiste, invece, nel negare le differenze, abbandonando la cultura d'origine per identificarsi essenzialmente con la popolazione ospite. In tal caso, «l'immigrato cercherà di imparare velocemente la lingua del nuovo paese e adotterà nuove norme di comportamento, per non rischiare di essere identificato come straniero»<sup>57</sup>. Infine, una terza strategia possibile consiste nell'accettazione delle differenze, in base alla quale l'immigrato si porrà degli obiettivi di acquisizione linguistica legati a motivazioni formative senza rinunciare alla sua lingua e alla sua cultura d'origine, arrivando così a costruire la propria identità bilingue e biculturale.

Il bambino acquisisce la propria lingua materna attraverso il gioco, ma l'apprendimento di una lingua risponde ad uno scopo ben preciso, quello di comunicare: «ecco quindi che nell'insegnamento della L2 si dovrà, oltre che basarci su un approccio ludico, tenere ben presente l'aspetto pragmatico-funzionale»<sup>58</sup> della lingua, legato alla necessità del bambino di comunicare per scoprire il mondo.

Ma raggiungere tramite la lingua lo scopo prefissato non è sufficiente: «occorre anche sapere come ci si deve comportare linguisticamente in un dato contesto, a seconda della

---

<sup>55</sup> Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, p. 73.

<sup>56</sup> Gilardoni S. (2005), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, p. 51.

<sup>57</sup> Ivi, p. 52.

<sup>58</sup> Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, p. 155.

situazione, dei ruoli, del luogo, culturale e fisico»<sup>59</sup>. A tal fine risulta essere indispensabile fornire ai bambini una certa conoscenza relativa agli usi, alle tradizioni e ai valori espressi dalla cultura di riferimento poiché, come ricorda Diadori, «per poter comunicare con gli altri [...] è necessario avere preconcoscenze comuni, tali da dare un senso al messaggio scambiato»<sup>60</sup>.

L'apprendente di una lingua seconda, nel processo di formazione di un proprio sistema interlinguistico, è circondato da input, ossia di vario materiale linguistico scritto o pronunciato in L2, che egli dovrà imparare a identificare, memorizzare e riprodurre. Ma acquisire una lingua non significa soltanto essere in grado di identificarne suoni e saperli riprodurre, al contrario, apprendere una nuova lingua significa anche e soprattutto sapere cosa fare di quei suoni, conoscerne la funzione, o meglio ancora, il loro significato. L'input deve dunque risultare comprensibile per l'apprendente e, a questo proposito, Pallotti introduce l'esistenza di una tipologia di parlato che alcune persone mettono in atto, rivolgendosi agli stranieri, in modo da risultare più comprensibili: si tratta del cosiddetto "*foreign talk*". Tale varietà di lingua semplificata si caratterizza per il fatto di essere agrammaticale rispetto alla varietà standard ma, come spiega Pallotti, «questa semplificazione non consiste soltanto nel sottrarre o ridurre alcune caratteristiche della lingua standard: in certi casi la lingua semplificata rivolta agli stranieri è anzi più ridondante, più "ricca" di quella normale»<sup>61</sup> in quanto il suo obiettivo è quello di agevolare l'apprendente nella comprensione della lingua seconda e, in questo senso, utilizzare costruzioni più semplici, usare parole comuni, ripetere gli elementi essenziali del discorso, risultano essere degli ottimi espedienti per produrre una maggiore comprensione.

Come si è detto, ricevere un input comprensibile è necessario, ma non è sufficiente per l'acquisizione di una seconda lingua; a tal proposito, gioca un ruolo molto importante anche l'interazione, in quanto «la possibilità di interagire con i parlanti nativi consente agli apprendenti di mettere alla prova le proprie ipotesi interlinguistiche, ricevendo dei feedback su di esse»<sup>62</sup>. A questo proposito, Gilardoni conferma l'importanza per l'apprendente di lingua, di «un'esposizione a interazioni reali, attraverso le quali lo studente possa apprendere a usare la lingua in modo adeguato ai diversi contesti socioculturali, secondo norme discorsive appropriate agli eventi comunicativi e nel modo più efficace possibile per raggiungere gli scopi comunicativi desiderati»<sup>63</sup>.

---

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, p. 114.

<sup>62</sup> Ivi, p. 176.

<sup>63</sup> Gilardoni S. (2005), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, p. 140.

Dal punto di vista della ricerca educativa, lo sviluppo degli approcci comunicativi ha permesso uno spostamento di interesse dalla conoscenza delle forme linguistiche alla competenza negli usi; nel primo caso l'insegnamento ha il proprio focus sulla comprensione delle regole e sulla conseguente capacità di applicarle correttamente durante la produzione linguistica, mentre nel secondo caso esso si focalizza sulla capacità dell'apprendente di padroneggiare una varietà di registri, dimostrando di saperli gestire in maniera appropriata al fine di produrre degli atti comunicativi adeguati alle situazioni. Tale spostamento di focus ha chiaramente condotto ad una ridefinizione del concetto di correttezza, più precisamente: si è iniziato a identificare come corretto «non un enunciato che lo è in astratto, ma quello che - in date circostanze - è adatto al contesto, quindi appropriato ed efficace»<sup>64</sup>. Si è verificato, inoltre, uno spostamento di interesse dal prodotto della comunicazione al suo processo, vale a dire che l'attenzione è ora diretta sulle strategie necessarie per mettere in atto una comunicazione efficace. Questo spostamento di focus ha portato ad una rivalutazione delle metodologie che, dal concentrarsi esclusivamente sullo sviluppo delle abilità di lettoscrittura, sono passate a focalizzarsi essenzialmente sullo «sviluppo integrato delle quattro abilità fondamentali»<sup>65</sup>.

Apprendere una lingua straniera non è un'operazione semplice, anzi, si tratta di un processo lungo che richiede molto impegno. Inoltre, i bambini hanno una capacità attentiva limitata, per cui è necessario mettere in atto tutta una serie di strategie motivazionali utili a migliorare il processo di apprendimento. In particolare, «quella che per i bambini, ancor più che per gli adulti, si conferma la motivazione principale ad apprendere una lingua è il piacere»<sup>66</sup>. Si tratta dunque di trovare le modalità per rendere piacevole la lezione, per esempio, attraverso la presentazione di attività ludiche legate all'apprendimento della lingua. In tal senso, è bene tenere presente che l'apprendimento di una lingua può risultare tanto più piacevole quanto più si riesce a dimenticare che si sta imparando.

A questo proposito, Diadori ricorda l'importanza di progettare l'azione didattica che, se «attuata secondo criteri metodologicamente fondati e condivisi»<sup>67</sup>, consente di elaborare dei percorsi formativi particolarmente efficaci. Sempre secondo Diadori, «la progettazione di un percorso di apprendimento linguistico rappresenta un'attività complessa»<sup>68</sup> che richiede di stabilire non solo i contenuti della programmazione (ossia che cosa insegnare), ma anche di

---

<sup>64</sup> Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (a cura di) (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma, p. 185.

<sup>65</sup> Ivi, pp. 185-186

<sup>66</sup> Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, p. 57.

<sup>67</sup> Ivi, p. 249.

<sup>68</sup> Ivi, p. 250.

prevedere le modalità di insegnamento e gli obiettivi di apprendimento. Nell'insegnamento linguistico, infatti, «le finalità di un progetto didattico assumono una valenza educativa»<sup>69</sup>, in quanto chi apprende una lingua implementa non solo le proprie conoscenze e competenze relative al sistema linguistico di riferimento, «ma anche il proprio potenziale cognitivo, certi aspetti della personalità e atteggiamenti personali nei confronti del mondo»<sup>70</sup>.

Nel progettare un percorso di apprendimento, l'insegnante dovrebbe considerare in particolar modo i fattori affettivi caratteristici di ciascun apprendente, che costituirebbero «un "filtro" che, alzandosi e abbassandosi, lascerebbe passare più o meno input causando così diversi livelli [...] di apprendimento»<sup>71</sup>. In particolare, Pallotti si è soffermato sulla *motivazione*, senza la quale non può esserci apprendimento e, servendosi della spiegazione di Gardner, che la definisce come «la misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività»<sup>72</sup>, ha affermato che l'insegnante, nel progettare l'azione didattica, dovrebbe chiedersi quali sono i motivi che spingerebbero un individuo a impegnarsi, spendendo delle energie, nell'apprendimento di una lingua seconda. Tali motivi possono essere suddivisi in tre diverse categorie: i motivi strumentali, basati sull'espedito del rinforzo positivo o negativo, i motivi integrativi, in base ai quali l'apprendimento di una seconda lingua risulta essere finalizzato ad integrarsi nella comunità di arrivo e, infine, i motivi intrinseci, «determinati essenzialmente dal tipo di situazioni in cui si verifica l'apprendimento: certi libri, certi modi di fare lezione, certi insegnanti, possono essere più motivanti di altri»<sup>73</sup>.

In generale, è possibile distinguere due diverse metodologie di insegnamento: l'insegnamento tradizionale prevede un percorso di tipo deduttivo, caratterizzato da un procedimento che va dal generale al particolare, passando per le seguenti fasi: l'iniziale presentazione della regola da parte dell'insegnante, la successiva memorizzazione della regola e la verifica finale tramite lo svolgimento di esercizi opportunamente predisposti. La seconda metodologia, più recente, consiste invece nell'impostare la riflessione metalinguistica in base a un processo di tipo induttivo, che procede dal particolare al generale. Quest'ultima si contraddistingue per il fatto di puntare a rendere l'allievo protagonista del proprio apprendimento attraverso un percorso che conduce alla scoperta della regola partendo dagli usi della lingua. Questa metodologia, oltre a permettere all'apprendente l'assunzione di un ruolo

---

<sup>69</sup> Ivi, p. 253.

<sup>70</sup> Ivi, p. 253.

<sup>71</sup> Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, p. 211.

<sup>72</sup> Ivi, p. 212.

<sup>73</sup> Ivi, p. 213.

attivo, «riveste un'utilità formativa più generale, in quanto stimola l'attitudine all'osservazione, alla scoperta di regolarità, alla capacità di formulare ipotesi»<sup>74</sup>.

Un ulteriore tema di riflessione che dovrebbe essere affrontato nella progettazione di un percorso didattico relativo all'insegnamento di una lingua seconda riguarda i modelli di lingua sui quali focalizzare l'attenzione. In particolare, «per il docente di italiano L2 il problema fondamentale è quello di evitare l'eccessivo scollamento tra la lingua utilizzata in aula e quella effettivamente presente nelle situazioni comunicative quotidiane»<sup>75</sup>. A tal proposito, è bene introdurre una breve parentesi relativa a un fenomeno che assume particolare rilievo all'interno del panorama linguistico italiano: la ristandardizzazione, ossia la progressiva accettazione nella norma di tratti a lungo considerati scorretti. Le forze determinanti di questo processo sono «i cambiamenti nella norma interiorizzata dai parlanti [...] e, specularmente, l'atteggiamento dei grammatici di fronte ai casi di confine tra accettabilità e non accettabilità di un fenomeno»<sup>76</sup>. In tal senso, il processo di ristandardizzazione sta portando a un «progressivo avvicinamento tra l'italiano standard normativo, codificato dalle grammatiche [...] e un italiano comune, più vicino agli usi comunicativi quotidiani e in qualche modo prefigurante il futuro assetto della lingua italiana»<sup>77</sup>.

## **PARTE SECONDA: GLI STUDI DI CASO**

### **5. LA DEFINIZIONE DEI PROFILI SOCIOLINGUISTICI: METODI, STRUMENTI, RISULTATI**

#### **5.1. Aspetti metodologici**

La sociolinguistica è il settore di ricerca che studia i fenomeni linguistici in specifico rapporto con le diverse situazioni sociali e i conseguenti rapporti dei parlanti. La sociolinguistica dell'italiano contemporaneo assume una prospettiva linguistica cosiddetta “delle varietà”, in quanto il sistema linguistico italiano risulta essere particolarmente composito. L'attestazione di diverse varietà di italiano ha una lunga tradizione nel panorama della ricerca linguistica e diversi autori hanno elaborato delle proposte di classificazione delle varietà di italiano contemporaneo esistenti. Tra questi, Berruto ha proposto un modello di “architettura”

---

<sup>74</sup> Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, p. 176.

<sup>75</sup> Ivi p. 227.

<sup>76</sup> Ivi, p. 235.

<sup>77</sup> Ivi, p. 236.

dell'italiano, «vale a dire una sintesi del tipo e della collocazione reciproca delle varietà la cui somma costituisce la lingua contemporanea»<sup>78</sup> con lo scopo di descrivere la situazione sociolinguistica attuale della lingua italiana.

In primo luogo, è possibile operare una distinzione tra la varietà diatopica, diamesica, diastratica e diafasica di una lingua: con il termine *diatopia* si intende una variabilità linguistica dovuta alla provenienza o alla collocazione geografica di un parlante; il termine *diamesia* fa riferimento alla variazione del sistema linguistico in base al mezzo utilizzato per comunicare (un esempio tipico è la variazione scritto/parlato); con il termine *diastratia* si intende, invece, il complesso delle variazioni linguistiche riconducibili all'estrazione o alla collocazione sociale dei parlanti; mentre la *variazione diafasica*, infine, rappresenta i differenti modi in cui vengono realizzati i messaggi linguistici in relazione allo specifico contesto situazionale.

Gli assi di variazione della lingua appena descritti consentono di individuare le differenti tipologie di italiano contemporaneo: l'italiano standard è la lingua che viene rappresentata e regolamentata dai manuali di grammatica e che, nonostante in linea di principio non dovrebbe essere marcata diatopicamente né socialmente, manifesta comunque una lieve influenza diatopica e diastratica; l'italiano neo-standard rappresenta l'accettazione all'interno del linguaggio standard di tratti linguistici che prima erano considerati estranei ad esso in quanto appartenenti ad un linguaggio sub-standard e risulta essere sensibile alla differenziazione diatopica; l'italiano parlato colloquiale è la lingua «del normale parlare quotidiano»<sup>79</sup>, quindi degli usi comunicativi che regolano la conversazione comune e abituale, la quale risulta essere marcata in diamesia e in diafasia; l'italiano regionale popolare subisce l'influenza sia della marca diatopica che della marca diastratica in quanto è caratterizzato tanto dalle peculiarità linguistiche locali quanto dal grado di istruzione del parlante; l'italiano informale trascurato «rappresenta la varietà più bassa in diafasia, quella in cui agiscono in maniera più netta i fattori derivanti dall'improvvisazione, dalla mancanza di attenzione e di controllo nell'elocuzione»<sup>80</sup>; l'italiano gergale, caratterizzato da marcatezze diafasiche e diastratiche, rappresenta l'insieme delle varietà colloquiali-espressive caratteristiche di particolari gruppi di parlanti che nella strutturazione del discorso si affidano «più alla semantica che non alla sintassi»<sup>81</sup>; l'italiano formale aulico è usato nelle situazioni pubbliche formali e ufficiali; l'italiano tecnico-scientifico

---

<sup>78</sup> Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, p. 23.

<sup>79</sup> Ivi, p. 28.

<sup>80</sup> Ivi, p. 28.

<sup>81</sup> Ivi, p. 29.

è usato per esprimersi riguardo a temi specialistici; infine, l'italiano burocratico «accentua i caratteri di codificazione precostituita e di esplicitezza grammaticale dell'italiano standard»<sup>82</sup>.

La sociolinguistica opera attraverso la messa in atto di indagini sul campo finalizzate alla raccolta di testimonianze dirette, ossia di vere e proprie dichiarazioni prodotte dai parlanti, oppure indirette, quali la raccolta e l'analisi di testi, documenti e osservazioni. A proposito di questo tipo di indagini, condotte appunto “sul campo”, si parla di linguistica del terreno.

In questo caso, ci soffermeremo in particolare sulla progettazione dell'indagine sociolinguistica, la quale prevede il completamento di determinate fasi. Più precisamente, la prima fase consiste nell'elaborazione del disegno di ricerca e si esplica nella definizione degli obiettivi di indagine e nella formulazione dei quesiti generali e specifici; la seconda fase riguarda, invece, la progettazione metodologica e consiste nell'individuazione dei metodi e nella predisposizione degli strumenti che verranno utilizzati per la raccolta dei dati; ancora, la terza fase, ossia quella del campionamento, presuppone la scelta delle fonti da cui verranno ricavati i dati, in altre parole, si tratta di individuare il campione da sottoporre a osservazione; infine, la quarta e ultima fase, prevede la costituzione del corpus, cioè la raccolta dei dati e dei materiali ricavati dalla ricerca che saranno sottoposti ad analisi.

La modalità più diffusa di inchiesta sociolinguistica prevede l'utilizzo dell'intervista “faccia a faccia”, che consiste in un incontro tra l'intervistatore e l'intervistato durante il quale il primo pone delle domande al secondo, che risponde. Come afferma Kvale «ogni domanda dell'intervista può essere valutata rispetto a due dimensioni: una tematica e una dinamica»<sup>83</sup>. In particolare, la dimensione tematica fa riferimento alla pertinenza della domanda rispetto al tema di ricerca; mentre quella dinamica si riferisce alla relazione interpersonale che si instaura tra intervistato e intervistatore. È bene ricordare che le modalità di formulazione delle domande da parte dell'intervistatore possono facilmente condizionare le risposte dell'intervistato, per cui l'intervista deve essere accuratamente progettata in tutti i suoi dettagli organizzativi. In particolare, l'intervista può essere di tre tipi: una prima tipologia di intervista, cosiddetta “non strutturata”, non presuppone l'utilizzo di una griglia di domande preordinate da porre, ma individua un tema da proporre come stimolo per avviare l'interazione e pone particolare attenzione nel coinvolgimento emotivo dell'intervistato; la seconda tipologia di intervista, quella cosiddetta “semi-strutturata”, prevede invece una traccia che riporta un elenco di

---

<sup>82</sup> Ivi, p. 29.

<sup>83</sup> Kvale S. (1996), *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. In: Serrano F., Fasulo A. (2011), *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Carocci, Roma.

argomenti o di domande a carattere generale che possono essere somministrate secondo un ordine casuale, basta che siano presenti nell'intervista; infine, il terzo tipo di intervista, ossia l'intervista "strutturata", consiste nella somministrazione di un questionario le cui domande vengono rivolte con la stessa formulazione e nella stessa sequenza a tutti gli intervistati.

Un altro metodo largamente diffuso in sociolinguistica è l'intervista strutturata attraverso questionari scritti. Tale tipologia presenta però alcuni rischi relativi all'atteggiamento dell'intervistato, il quale potrebbe, per esempio, differire dal suo atteggiamento reale per apparire più socialmente desiderabile; risultare poco disponibile a collaborare, per noia o difficoltà, per cui le risposte potrebbero dimostrarsi frettolose e superficiali; o ancora, acquisire uno schema mentale che lo induce a rispondere alle domande attraverso degli automatismi. In particolare, è bene ricordare che le domande di un questionario non dovrebbero mai mettere in difficoltà l'intervistato né influenzare le sue risposte; esse inoltre, non dovrebbero mai essere troppo generali o troppo specifiche né contenere al loro interno doppi interrogativi o doppie negazioni. Più precisamente, per la predisposizione di un buon questionario è bene che le domande siano ben focalizzate, brevi e chiare; che siano formulate in un linguaggio adeguato agli intervistati, utilizzando un lessico semplice e frasi brevi e lineari.

Ad ogni modo, sia che si tratti di intervista "faccia a faccia", sia che si tratti di questionari scritti, l'inchiesta sociolinguistica è un lavoro complesso, in quanto per raggiungere lo scopo finale della ricerca, bisogna cercare di evitare, per quanto possibile, la distorsione dei dati causata dalla costante presenza di un osservatore. A tale proposito, è ancora oggi considerato un fondamentale punto di attenzione quello che già nel 1972, nel suo *Sociolinguistic patterns*, William Labov ebbe a definire "il paradosso dell'osservatore" osservando la contraddizione che si viene a creare nella conduzione di una ricerca linguistica finalizzata ad analizzare come si comportano i parlanti quando non sono sottoposti ad osservazione e dalla contemporanea esigenza di sottoporli a osservazione per poter condurre l'analisi.

## **5.2. L'intervista sociolinguistica**

Al fine di ricavare le adeguate informazioni sulla storia linguistica delle parlanti *Y* e *M*, utili a definire i loro profili sociolinguistici, ho progettato un'intervista di tipo "faccia a faccia" che prevede un incontro tra l'intervistatore che pone delle domande, e l'intervistato che risponde. Tra le tipologie possibili ho scelto di utilizzare la modalità di intervista cosiddetta "semi-strutturata", caratterizzata dalla presenza di una traccia con un elenco di domande a carattere generale che possono essere somministrate all'intervistato secondo un ordine casuale.

La versione definitiva della traccia dell'intervista elaborata presenta la seguente struttura. Una prima serie di domande mira a conoscere le informazioni anagrafiche personali delle due ragazze intervistate e, in particolare, si propone di ricavare informazioni riguardanti il luogo di nascita ed eventuali altre sedi di residenza delle intervistate, oltre che il titolo di studio posseduto e i luoghi in cui è stato condotto il proprio percorso scolastico. Successivamente, una seconda serie di domande mira a conoscere le informazioni anagrafiche riguardanti i familiari delle intervistate, più precisamente, i genitori. Poi, un'altra sequenza di domande punta a ricavare informazioni riguardanti la formazione linguistica personale, quindi le lingue da loro conosciute, i motivi e le modalità di apprendimento di tali lingue. Ancora, un altro gruppo di quesiti intende conoscere il repertorio linguistico personale delle intervistate, vale a dire quali lingue esse utilizzano per comunicare con un soggetto piuttosto che con un altro (i genitori, gli amici, i fratelli), per svolgere determinate azioni (leggere un libro, cantare, scherzare) oppure quando si trovano in specifici luoghi (a scuola, a casa, al supermercato). Infine, un ultimo ordine di domande si propone di sondare il tipo di rapporto delle intervistate con i codici del proprio repertorio linguistico, chiedendo di descrivere il livello di conoscenza che ritengono di possedere in ciascuna delle lingue conosciute, domandando in quale lingua esse si sentono più libere di esprimersi e qual è, tra gli idiomi conosciuti, quello che preferiscono.

Durante la fase progettuale ho posto particolare attenzione alle questioni metodologiche di riferimento nell'ambito dell'indagine sociolinguistica e, dopo aver appreso quanto le modalità di formulazione delle domande possano incidere sull'intervistato condizionandone le risposte, ho provveduto a pianificare accuratamente l'intervista in tutti i suoi dettagli organizzativi. Nella realtà dei fatti però, la conduzione dell'intervista è avvenuta secondo modalità molto diverse da quelle che avevo programmato: a causa dell'emergenza Covid-19 e della conseguente esigenza di distanziamento sociale, che ha previsto un'interruzione delle relazioni interpersonali, è stato infatti necessario ripensare le modalità di conduzione dell'intervista che si sono dovute svolgere da remoto.

Per i motivi sopracitati le interviste si sono dunque svolte tramite l'utilizzo della moderna tecnologia informatica e, in particolare, di *Whatsapp Messenger*, un'applicazione di messaggistica istantanea per dispositivi mobili che fornisce la possibilità di effettuare videochiamate. Tra i numerosi strumenti informatici esistenti la scelta è ricaduta su *Whatsapp Messenger* perché i numerosi tentativi di installazione e utilizzo di altre piattaforme di condivisione, quali per esempio *Skype* e *Zoom Meeting*, si sono rivelati fallimentari e, inoltre,

il programma scelto era sicuramente ben conosciuto dalle intervistate che si sarebbero quindi sentite maggiormente a loro agio nell'utilizzare questo strumento e non un altro.

La conduzione dell'intervista da remoto ha portato necessariamente anche a un altro adattamento: se inizialmente avevo scelto di intervistare le due sorelle insieme, in modo da dare all'intervista la forma delle nostre solite chiacchierate informali, con la differenza che questa volta avrei saputo con maggiore chiarezza cosa domandare e avrei registrato le loro risposte, nella realtà dei fatti le interviste a *Y* e *M* si sono svolte separatamente. Tale adattamento è stato pensato per permettere un funzionamento ottimale dell'applicazione *Whatsapp Messenger* che, altrimenti, avrebbe probabilmente manifestato un rallentamento sistematico.

Nonostante le difficoltà insite nella conduzione di un'intervista da remoto che per sua natura, data la distanza fisica tra gli attori, rischia di ostacolare la creazione di un ambiente accogliente e confortevole, necessario a mettere a proprio agio gli intervistati, posso dire che le interviste si sono svolte in un'atmosfera relativamente serena e distesa. Tale atmosfera è stata certamente assicurata dal rapporto di fiducia che si è consolidato nel tempo tra me e le intervistate, le quali hanno affermato di aver partecipato con interesse alla riuscita dell'intervista, fornendo con piacere il loro prezioso contributo.

### **5.3. I risultati**

*Y* e *M* sono nate in Etiopia, nella città di Addis Abeba, da genitori di nazionalità eritrea. La maggiore delle due sorelle è nata nel 1996, mentre l'altra è nata due anni dopo, nel 1998, e dopo soli sei mesi dalla sua nascita entrambe si sono trasferite assieme alla loro famiglia in Eritrea, più precisamente nella città di Asmara, a causa della guerra tra i due Paesi. Diversi anni dopo *Y* e *M* torneranno nuovamente in Etiopia per un breve periodo di tempo, per poi trasferirsi stabilmente in Italia, nella città di Aosta. Le sorelle *Y* e *M* hanno frequentato la scuola italiana di Asmara a partire dalla scuola dell'infanzia fino ad arrivare alla scuola secondaria di secondo grado, ma mentre *Y* ha potuto terminare l'intero ciclo di studi conseguendo il Diploma di Ragioneria, *M* ha dovuto interrompere gli studi al quarto anno di scuola superiore a causa del trasferimento in Etiopia (la ragazza riprenderà gli studi una volta trasferitasi in Valle d'Aosta con l'intento di conseguire il Diploma di Ragioneria).

La madrelingua delle due ragazze, vale a dire la lingua da loro appresa per mezzo di un processo naturale e spontaneo di acquisizione linguistica, avvenuto in contesto familiare e indipendente dal percorso di istruzione intrapreso, è il tigrino. Oltre al tigrino, sia *Y* che *M* conoscono anche molte altre lingue: l'italiano, l'inglese e l'arabo che hanno appreso durante il

loro percorso di studi, e l'amarico, lingua nazionale dell'Etiopia. Più precisamente, mentre le prime due lingue sono state acquisite dalle parlanti fin dal primo ciclo di istruzione, tanto che *M* afferma di “avere due lingue”: l'italiano e il tigrino, la lingua araba si è configurata invece come materia opzionale, scelta dalle ragazze tra le altre lingue straniere proposte, solo a partire dalla scuola secondaria di secondo grado. Entrambe le sorelle affermano inoltre che il fatto di conoscere l'italiano è risultato loro molto utile per riuscire ad ambientarsi in Valle d'Aosta ed *M* arriva perfino a sostenere che, grazie al fatto di conoscere la lingua nazionale del Paese di arrivo, si è sentita “a casa” e non è stato difficile per lei abituarsi alla sua nuova vita perché in fin dei conti non ha trovato niente di “nuovo”.

*Y* e *M* affermano di utilizzare il tigrino per rivolgersi ai propri genitori, mentre parlando tra di loro e con i propri fratelli *Y* afferma di utilizzare il tigrino, mentre *M* sostiene di usare l'italiano, soprattutto nelle occasioni in cui si trovano in compagnia di altre persone che non comprendono il tigrino. Le ragazze ricordano inoltre che nel riferirsi ai propri amici, quando vivevano in Eritrea, utilizzavano principalmente la lingua inglese, anche se talvolta, come afferma *M*, conversavano anche in italiano, mentre non utilizzavano quasi mai il tigrino in quanto si tratta di una lingua molto difficile che – a loro dire – non padroneggiano perfettamente. Quest'ultimo idioma veniva da loro invece utilizzato, sempre in Eritrea, come lingua di comunicazione nelle situazioni di vita quotidiana, per esempio, rivolgendosi a un commesso per fare un acquisto oppure descrivendo al medico il proprio stato di salute.

Nell'ambito di un utilizzo più intimo della lingua le due ragazze attuano scelte differenti e, mentre *Y* afferma di utilizzare il tigrino per svolgere calcoli mentali e dice di scegliere l'inglese come lingua veicolare per la lettura di un libro o per la visione di un film, *M* sostiene di utilizzare la lingua italiana sia nell'esecuzione di ragionamenti aritmetici sia nella scelta di una lettura o di un film in quanto l'impiego di tale lingua ne facilita la comprensione, mentre l'uso della sua lingua materna o degli altri idiomi conosciuti costituirebbe per lei un ostacolo. Quest'ultima affermazione appare però chiaramente in disaccordo con la scelta di impostare l'inglese come lingua predefinita sul telefono cellulare, motivata tra l'altro dal fatto che nell'utilizzare il telefono in lingua italiana non riusciva a comprendere alcune cose. Probabilmente, la ragione che ha spinto la parlante *M* a marcare il suo utilizzo dell'italiano deriva dalla volontà di dimostrare ancora una volta il profondo legame che avverte con l'Italia, Paese che considera “casa sua”, oltre che di compiacere l'intervistatrice.

Relativamente ai rapporti personali delle parlanti con i codici del proprio repertorio, *Y* sostiene di possedere un'ottima conoscenza della lingua inglese, “di livello A”, una buona conoscenza della lingua italiana, “di livello B” e una conoscenza basilare della lingua araba

(che si manifesta maggiormente nell'abilità scritta piuttosto che in quella orale) e della propria lingua materna, il tigrino, perché si tratta di una lingua difficile. *M*, invece, afferma di conoscere bene la lingua italiana e quella inglese, in quanto è capace di comunicare senza problemi utilizzando entrambe le lingue, mentre nei confronti dell'arabo nutre qualche difficoltà e, riguardo al tigrino, dice che essendo la sua lingua madre non la dimenticherà mai, in qualsiasi posto andrà a stare, perché è “la sua lingua”. Entrambe le parlanti affermano inoltre di sentirsi maggiormente a loro agio nell'utilizzare l'inglese come lingua veicolare della comunicazione, anche se *M* aggiunge che si sentirebbe ugualmente facilitata anche nell'uso della lingua italiana; mentre le lingue che pongono le ragazze maggiormente in soggezione sono per *Y* l'arabo, ossia la lingua nei confronti della quale ritiene di possedere una minore conoscenza, mentre per *M* il tigrino. Infine, alla domanda relativa a qual è la lingua che preferiscono tra quelle da loro conosciute, *Y* ha risposto l'inglese, anche se non ha saputo spiegarne il motivo, come non ha saputo indicare la lingua che le piace meno, affermando che le piacciono “tutte”; *M*, invece, ha risposto che preferisce l'italiano “al 100%” perché sente di essere “nata con l'italiano” in quanto fin da piccola ha iniziato a parlare questa lingua, mentre sostiene di non amare l'amarico perché è una lingua molto difficile.

## **6. LA DEFINIZIONE DEI PROFILI ACQUISIZIONALI: METODI, STRUMENTI, RISULTATI**

### **6.1. La scelta del test di posizionamento**

Con l'obiettivo di individuare il livello di competenza in lingua italiana posseduta dai parlanti *Na* e *No* ho elaborato un test di posizionamento linguistico<sup>84</sup> utilizzando come modello di riferimento il test di posizionamento realizzato nell'ambito del progetto “VdA - Valle d'Accoglienza, Lingua italiana per stranieri”, nato con l'intento di facilitare i processi di integrazione sociale degli immigrati stranieri in Valle d'Aosta attraverso il rafforzamento delle loro competenze linguistiche in italiano L2 e iscritto nel Programma FAMI (*Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione*).

Nel caso del progetto “VdA- Valle d'Accoglienza, Lingua italiana per stranieri” il test di posizionamento era stato predisposto allo scopo di individuare i profili linguistici in ingresso e attribuire ciascuna tipologia di parlanti al corso di lingua più opportuno in base alle necessità individuali. Nel caso specifico della mia tesi, invece, l'utilizzo del test di posizionamento si è

---

<sup>84</sup> Vedi Appendice 1.

reso necessario per conoscere il grado di competenza linguistica in italiano L2 appartenente ai parlanti *Na* e *No* e poter procedere all'elaborazione di materiali didattici adeguati al livello di conoscenza dei soggetti.

## 6.2. Motivazioni e struttura del test

L'elaborazione del test di posizionamento linguistico predisposto nell'ambito del progetto "VdA - Valle d'Accoglienza, Lingua italiana per stranieri" è avvenuta in riferimento alla letteratura scientifica riguardante le tematiche del *testing* e della valutazione in L2, in base alla quale un test di posizionamento deve comprendere svariati esercizi che consentano di esplorare le competenze relative alle quattro abilità linguistiche, vale a dire l'ascolto, il parlato, la lettura e la scrittura. Inoltre, il test di posizionamento deve essere graduato secondo il principio di progressività, inteso come difficoltà crescente dei compiti previsti, in modo da limitare l'insorgenza dell'effetto frustrazione e, infine, deve tenere conto del naturale sbilanciamento fra competenze ricettive e produttive, in quanto nelle prime fasi di apprendimento linguistico le competenze ricettive, sebbene più difficili da verificare, risultano prevalenti rispetto a quelle produttive.

Il test di posizionamento, elaborato in vista della progettazione di materiali didattici per gli apprendenti *Na* e *No*, è stato concepito tenendo presenti parametri di leggibilità di ordine qualitativo (in riferimento al vocabolario di base e alla struttura sintattica delle frasi) e quantitativo (lunghezza di parole e frasi). La struttura adottata è la seguente:

- una prima pagina di copertina, in cui si richiede di scrivere il proprio nome e cognome in autonomia, ossia senza possibilità di copiarlo;
- un esercizio di ascolto, della lunghezza di quattro pagine, corrispondenti a 32 parole per un totale di 192 caratteri;
- un esercizio di lettura, lungo altre quattro pagine, corrispondenti a 82 parole, e a 431 caratteri;
- un esercizio di scrittura, della lunghezza di tre pagine, corrispondenti a 45 parole, e a 570 caratteri.

Il documento presenta quindi un totale di dodici pagine, di cui undici sono pagine di esercizi, tutte caratterizzate dalla presenza di un titolo e di una consegna scritti in carattere stampato maiuscolo, seguiti da immagini a colori di dimensioni variabili tra i due e i quattro centimetri circa.

Ho ritenuto opportuno utilizzare il carattere stampato maiuscolo per due motivazioni: in primo luogo perché, essendo caratterizzato dal distanziamento tra una lettera e l'altra, diversamente dal carattere corsivo in cui le lettere, proprio in quanto unite, non sono ben distinguibili le une dalle altre, risulta essere più accessibile in una fase iniziale di apprendimento; e in secondo luogo perché, non conoscendo le pratiche vigenti alla Scuola italiana di Asmara, non sapevo se i parlanti *Na* e *No* avessero appreso o meno l'utilizzo del carattere corsivo. Quindi, per non rischiare di associare al compito un elemento di possibile interferenza, ho preferito utilizzare il carattere stampato maiuscolo che, in generale, risulta essere quello più facilmente decodificabile e riproducibile.

### **6.3. Presentazione dei contenuti**

Il test di posizionamento in questione mira ad analizzare le abilità linguistiche scritte e orali dei soggetti sia nell'ambito della ricezione che in quello della produzione. Più precisamente, per quanto concerne le abilità ricettive orali, il test si propone di verificare la capacità di ascolto posseduta dai soggetti, quindi la loro competenza nel comprendere singole parole e brevi frasi pronunciate dall'interlocutore. Per quanto riguarda invece le abilità ricettive scritte, il test analizza la capacità di lettura dei soggetti, che devono dimostrare di saper comprendere e interpretare il significato di singole parole e di brevi frasi scritte all'interno del compito. Ancora, per quanto riguarda le abilità produttive, il test persegue essenzialmente l'osservazione della capacità di scrittura posseduta dai soggetti, i quali dovrebbero essere in grado di scrivere autonomamente singole parole. Comprensibilmente, la scelta di analizzare soltanto le abilità sopracitate, tralasciando invece la verifica delle abilità produttive orali, ossia il parlato, è giustificata dal fatto che i materiali didattici somministrati ai parlanti sarebbero stati, per ovvie ragioni, degli strumenti di tipo testuale. In effetti, dopo svariati tentativi di interazione telefonica, avviati durante il periodo di soggiorno del nucleo familiare ad Addis Abeba e tutti miseramente falliti, è stato chiaro che, a causa del malfunzionamento della rete di telefonia mobile, la comunicazione orale non avrebbe potuto essere inclusa tra le modalità di verifica predisposte nel test di posizionamento.

Relativamente alla scelta dei contenuti proposti all'interno del test di posizionamento ho selezionato alcuni temi lessicali legati all'uso quotidiano della lingua. In particolare, ho optato per l'inserimento di svariate voci relative ai seguenti campi semantici: gli animali, le parti del corpo, i prodotti alimentari, la strumentazione scolastica, l'abbigliamento, la casa, i mestieri, i legami parentali, le *routine* quotidiane, il meteo e l'orologio. Vorrei precisare che, in

vista di una relativamente bassa aspettativa nei confronti del grado di conoscenza della lingua italiana da parte degli apprendenti *Na* e *No*, i lessemi inseriti all'interno degli esercizi fanno riferimento al *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio De Mauro<sup>85</sup>. Il vocabolario di base di una lingua raccoglie in un insieme unitario tre diverse categorie di vocaboli: in primo luogo abbiamo il *lessico fondamentale*, costituito da circa duemila unità corrispondenti ai lessemi grammaticali, che servono a costruire la struttura delle frasi; in secondo luogo abbiamo il *lessico di alto uso*, composto da circa tremila lessemi che compaiono con più frequenza nei testi di una lingua in un dato momento storico; infine abbiamo il *lessico di alta disponibilità*, costituito da circa duemilatrecento lessemi che, seppure poco usati, sono comunque percepiti dai parlanti come vocaboli di uso comune.

Come illustrato in precedenza, l'obiettivo generale alla base della costruzione e dell'utilizzo del test di posizionamento è stato, nel mio caso specifico, quello di analizzare il grado di conoscenza della lingua italiana da parte dei parlanti *Na* e *No* così da poter costruire dei materiali didattici adeguati al loro livello di competenza in italiano L2. In tal senso, ciascun esercizio predisposto all'interno del test risponde a un obiettivo specifico preciso, relativo alla configurazione delle abilità linguistiche di riferimento.

Più precisamente, per quanto riguarda l'*abilità ricettiva orale*, è stato predisposto un esercizio di ascolto in base al quale i soggetti, dopo aver ascoltato un *file* audio nel quale vengono pronunciate delle singole parole o delle brevi frasi, devono selezionare tra le immagini proposte quelle corrispondenti alla definizione appena ascoltata.

Per quanto concerne invece l'*abilità ricettiva scritta*, l'esercizio di riferimento chiede ai soggetti di leggere delle parole e delle brevi frasi, scritte in carattere stampato maiuscolo, e di individuare tra le immagini proposte quelle corrispondenti alla definizione appena letta. In entrambi i casi, quindi, l'obiettivo degli esercizi è quello di analizzare la capacità di comprensione dei soggetti e il loro livello di conoscenza del lessico di base in italiano L2. Infine, relativamente all'*abilità produttiva scritta*, un primo esercizio proposto ai soggetti chiede di riconoscere l'immagine presentata e definirla scrivendone il nome a fianco; mentre un secondo esercizio presenta l'immagine di un albero genealogico che deve essere interpretato dai soggetti, i quali devono completare una tabella inserendo per iscritto il nome di ciascun componente della famiglia. Anche in questo caso, dunque, l'obiettivo specifico alla base dell'esercizio è quello di analizzare il grado di conoscenza del lessico di base in italiano L2 dei soggetti, oltre alla loro capacità di scrittura.

---

<sup>85</sup> <https://www.dropbox.com/s/mkcyo53m15ktbnp/nuovovocabolariodibase.pdf?dl=0>

Come descritto precedentemente, nell'elaborare il test di posizionamento in questione, ho utilizzato come modello il test di posizionamento linguistico predisposto nell'ambito del progetto "VdA - Valle d'Accoglienza, Lingua italiana per stranieri", il quale, a sua volta, ha tratto ispirazione dai principi teorici propri della letteratura scientifica riguardante le tematiche del *testing* e della valutazione in L2. In tal senso, gli esercizi predisposti all'interno del test di posizionamento sono stati progettati, in vista di un preciso scopo di analisi, attraverso l'utilizzo di specifiche tecniche glottodidattiche.

Più precisamente, per quanto concerne gli esercizi di ascolto e di lettura, è stata utilizzata la *tecnica delle domande a scelta multipla*, che prevede il completamento di domande chiuse tramite la scelta di una delle opzioni proposte. Ho deciso di utilizzare questa tecnica perché, consentendo di concentrare l'attenzione su elementi definiti, rappresenta uno strumento estremamente preciso e utile nella verifica della comprensione.

Per quanto riguarda invece l'esercizio di scrittura, è stata impiegata la *tecnica del riempimento di spazi vuoti* (anche nota come *cloze*), che prevede il completamento degli esercizi attraverso l'inserimento di parole mancanti. In questo caso ho preferito utilizzare la tecnica sopracitata per due motivi: in primo luogo perché risulta essere particolarmente adeguata all'analisi degli aspetti lessicali, e in secondo luogo perché si adatta perfettamente ad una richiesta di scrittura.

Infine, vorrei spendere qualche parola relativamente al tema della *consegna*, la cui modalità di formulazione può influenzare significativamente l'esito di un compito. A questo proposito, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* evidenzia alcuni parametri qualitativi di riferimento, affermando che «consegne non complicate, pertinenti e sufficienti (né troppe informazioni, né troppo poche) aumentano la possibilità di avere le idee chiare su procedure e scopi»<sup>86</sup>. Ispirandomi a questi principi teorici di base, nel formulare la consegna per ciascun esercizio, ho cercato di essere il più possibile chiara e concisa, inserendo essenzialmente quegli elementi che potessero guidare i soggetti nell'esecuzione del compito.

#### **6.4. Modalità di somministrazione**

Il test di posizionamento linguistico è stato somministrato ai parlanti quando ancora si trovavano in Africa, più precisamente in Etiopia. Naturalmente, vista la distanza fisica che ci separava, è stato necessario ideare delle strategie per recapitare loro il documento e, proprio a questo proposito, ho preso in considerazione l'idea di utilizzare i dispositivi elettronici. Quindi,

---

<sup>86</sup> Consiglio d'Europa (2002), pp. 201-202.

dopo aver esaminato la possibilità da parte loro di ricevere il documento telematicamente, ho scelto di utilizzare il servizio di posta elettronica (o *e-mail*), il quale mi ha permesso di inviare il documento direttamente all'account di posta elettronica di *Y* che, una volta ricevuta l'*e-mail*, si sarebbe preoccupata di stampare il documento e somministrarlo ai fratelli in base alle mie indicazioni.

In particolare, ho chiesto a *Y* di lasciare che *Na* e *No* completassero il test di posizionamento in maniera autonoma, senza l'aiuto di nessuno. Inoltre, per assicurarmi che i due ragazzini svolgessero il compito guidati dallo spirito giusto, mi sono preoccupata di registrare un documento audio nel quale introducevo il compito illustrandone lo svolgimento e, soprattutto, rassicuravo i profili circa l'obiettivo ultimo del test di posizionamento, ossia la costruzione di strumenti didattici adeguati al loro livello di conoscenza della lingua italiana, evidenziando più volte l'utilità che avrebbe ricoperto per me l'eventuale insorgenza di errori da parte loro. Tale documento audio, insieme ad un'altra traccia audio contenente i descrittori per il completamento dell'esercizio di ascolto, sono state inviate a *Y* tramite l'applicazione *Whatsapp*.

## **6.5. I risultati**

Una volta ricevuti i test di posizionamento completati dai parlanti ho potuto svolgere un'analisi relativa al livello di conoscenza della lingua italiana da loro posseduto.

Per prima cosa ho corretto le schede servendomi di appositi "correttori", ossia di schede contenenti i medesimi esercizi del test compilati correttamente dalla sottoscritta. A tal proposito, ho potuto notare fin da subito che gli esercizi del test erano stati svolti in maniera molto corretta da parte di entrambi i casi, ma soprattutto da parte di *Na*, che nel completare l'intero test ha commesso soltanto due errori.

Dopo aver corretto i test di posizionamento ho finalmente potuto constatare che il livello di conoscenza della lingua italiana posseduto era decisamente superiore alle aspettative, ragion per cui i materiali didattici sono stati progettati in riferimento ad un livello di difficoltà decisamente superiore rispetto a quello del test di posizionamento.

## 7. I MATERIALI DIDATTICI

### 7.1. Il testo di presentazione della Valle d'Aosta

L'idea di progettare il testo *Alla scoperta della Valle d'Aosta*<sup>87</sup> è sorta in rapporto ad una duplice finalità: da un lato, predisporre dei materiali didattici da somministrare agli apprendenti *Na* e *No*, avrebbe permesso loro di esercitarsi nell'uso della lingua italiana in vista dell'imminente inserimento nella scuola italiana; e poi, leggere un libro sulla Valle d'Aosta, avrebbe sicuramente permesso loro di iniziare a conoscere, seppur in maniera superficiale, la loro nuova "casa".

Nel progettare lo strumento didattico in questione ho dovuto in primo luogo riflettere su quali contenuti inserire all'interno del testo e, in considerazione degli obiettivi e delle finalità alla base della costruzione dello strumento, ho pensato che sarebbe stata una buona idea presentare la regione Valle d'Aosta sotto diversi punti di vista, così da proporre ai giovani apprendenti una visione della regione a tutto tondo puntando, ovviamente, sugli aspetti caratteristici e sulle curiosità. Nel presentare i contenuti ho utilizzato l'organizzazione tipica del sussidiario delle discipline, non perché la reputi una strutturazione particolarmente attraente, ma più semplicemente perché la considero un'impostazione chiara e lineare, priva di distrattori, che avrebbe potuto aiutare i ragazzini nella comprensione del testo. A titolo di esempio illustrerò di seguito alcuni dei contenuti selezionati.

In primo luogo, ho scelto di inserire una presentazione geografica della Valle d'Aosta, descrivendone i confini, il clima e la conformazione del territorio, focalizzando l'attenzione sul Monte Bianco, la montagna più alta d'Europa. Successivamente, ho introdotto un punto di vista storico, descrivendo l'origine romana della città di Aosta e soffermandomi in modo particolare sui resti delle architetture imperiali. A seguire, ho inserito un approfondimento relativo all'economia della Valle d'Aosta, descrivendone la produzione agricola e artigianale tipica, il settore industriale e quello del turismo, fino ad arrivare ad una breve dissertazione sui castelli medievali. Ancora, ho inserito una presentazione dei simboli della Valle d'Aosta, descrivendone lo stemma e la bandiera. Ho poi introdotto il concetto di bilinguismo illustrando l'utilizzo, sul territorio regionale, della lingua italiana e della lingua francese, accennando anche all'esistenza di un dialetto: il *patois*. Infine, ho affrontato il tema delle tradizioni regionali, focalizzando l'attenzione sulla *Bataille des reines* e sul *Carnevale della Coumba Freida*, due eventi caratteristici della tradizione regionale valdostana.

---

<sup>87</sup> Vedi Appendice 2.

I presupposti teorici e metodologici che hanno guidato la stesura del testo, ispirati ai principi della scrittura controllata e a criteri di leggibilità e comprensibilità, sono illustrati qui di seguito insieme alla presentazione delle scelte glottodidattiche operate nei confronti delle tecniche esercitative.

## **7.2. Scelte metodologiche: criteri linguistici e tecniche glottodidattiche**

Durante la fase di progettazione di un testo, un primo e fondamentale aspetto da considerare riguarda l'abilità di leggere e comprendere, che rappresenta la via privilegiata di accesso alla conoscenza, e che risulta essere, come afferma Revelli, «intimamente correlata all'oggetto della lettura, cioè il libro di testo»<sup>88</sup>. In altre parole, la possibilità per un apprendente di acquisire conoscenza a partire dalla lettura di un testo è fortemente condizionata dalla qualità del testo in oggetto. Ed è proprio in ragione di tali affermazioni che, nel progettare il testo di presentazione della Valle d'Aosta, ho prestato molta attenzione alla strutturazione del testo, così da non incappare in quegli errori che spesso contraddistinguono i manuali scolastici, i quali, come afferma Minuz, si caratterizzano frequentemente «per densità informativa e insieme astrattezza concettuale: presentano molte nozioni, tuttavia non sufficientemente dettagliate da avvicinarle a realtà verificabili e confrontabili con il presente di ciascuno»<sup>89</sup>. In particolare, i testi scritti appaiono più difficili da comprendere, rispetto a quelli che caratterizzano l'oralità, perché contraddistinti dalla cosiddetta “ridondanza sistemica”, che può essere spiegata come l'attitudine dello scrivente a «differenziare il più possibile il prodotto linguistico sia rispetto alla forma che ai contenuti»<sup>90</sup>, evitando qualsiasi forma di ripetizione che, anche in qualità di riformulazione, potrebbe invece contribuire in modo significativo al raggiungimento di una buona comprensione da parte dell'apprendente.

Tali accorgimenti rivestono un'importanza ancor più fondamentale nell'ambito dell'apprendimento di una lingua seconda, laddove i parlanti risultano essere già abbastanza svantaggiati dalla commistione dell'utilizzo di una lingua nei confronti della quale non hanno ancora acquisito una conoscenza avanzata con la presentazione di contenuti culturali relativi ad un mondo a loro ancora parzialmente sconosciuto.

---

<sup>88</sup> Fontanella L., Revelli L. (2009), *L'inadeguatezza dei libri di testo*. In: Gallina M. A. (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, p. 24.

<sup>89</sup> Bosc F., Marengo C., Mosca S. (a cura di) (2006), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino, p. 112.

<sup>90</sup> Fontanella L., Revelli L. (2009), *L'inadeguatezza dei libri di testo*. In: Gallina M. A. (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, p. 26.

Per costruire il libro di presentazione della Valle d'Aosta sono partita dalle considerazioni relative al livello di conoscenza linguistica posseduto dai profili, che ho potuto verificare tramite lo strumento del test di posizionamento linguistico descritto nel capitolo precedente. Conoscere il livello di padronanza linguistica degli apprendenti *Na* e *No* è stato necessario per elaborare uno strumento didattico che potesse essere realmente significativo per loro. Come ricorda Luise, infatti, nel rapportarsi didatticamente con soggetti stranieri aventi una debole competenza di base in italiano, bisognerebbe «rivedere attraverso i loro occhi la lingua italiana che si usa normalmente [...] e le abilità cognitive e linguistiche che costituiscono il prerequisito per il successo»<sup>91</sup>. Proprio per tale ragione ho elaborato i testi del libro mettendo in atto una continua operazione di semplificazione, fortemente legata ai destinatari dello strumento didattico. In particolare, ho selezionato i contenuti da trasmettere sulla base della loro significatività, in modo da alleggerire il carico cognitivo, e ho provato a ridurre la densità informativa esprimendo i concetti con frasi brevi, semplici e il più possibile esplicite, affiancando ai testi scritti delle immagini. A questo proposito, ho inoltre ritenuto opportuno utilizzare per la stesura degli scritti, come già anticipato in relazione alla progettazione del test di posizionamento, e per le medesime ragioni, il carattere stampato maiuscolo.

Ho poi focalizzato l'attenzione sulla forma linguistica utilizzata per esprimere i diversi contenuti, che avrebbe dovuto risultare di facile comprensibilità per i soggetti e, in tal senso, ho cercato di elaborare i testi utilizzando, come consiglia Luise, «parole concrete e appartenenti alla lingua comune piuttosto che termini astratti e inusuali»<sup>92</sup>. Infine, ho prestato particolare attenzione all'architettura del testo, cercando di renderla maggiormente accessibile attraverso la messa in evidenza dei concetti chiave; e all'impostazione grafica delle pagine, più precisamente, agli elementi che compongono il paratesto, scegliendo con cura i titoli e i sottotitoli di ciascun argomento in modo che contenessero l'informazione principale dello scritto sottostante. In buona sostanza, assumendo come punto di partenza la lezione di Revelli, secondo cui l'efficacia costituisce l'obiettivo essenziale della comunicazione, posso affermare di aver progettato lo strumento didattico in questione cercando di non perdere mai di vista il compito primario di un testo scolastico, vale a dire, sempre secondo Revelli, «esporre un certo numero d'informazioni selezionate in modo tale che il destinatario sia nelle condizioni di comprenderle e assimilarle, tutte e con il minimo sforzo»<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> Luise M. C. (a cura di) (2003), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi. Coordinate - volume 1*, Guerra Edizioni, Perugia, p. 106.

<sup>92</sup> Ivi, p. 117.

<sup>93</sup> Fontanella L., Revelli L. (2009), *L'inadeguatezza dei libri di testo*. In: Gallina M. A. (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, p. 30.

Per quanto riguarda, più specificatamente, il modello di lingua adottato per trasmettere i contenuti culturali proposti all'interno del libro, ho utilizzato la lingua italiana principalmente nella sua forma base, come già avevo scelto di fare nel caso del test di posizionamento, attingendo i vari termini dal *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio De Mauro, del quale ho illustrato per sommi capi, all'interno del capitolo precedente, le caratteristiche più rilevanti. Accanto ai lemmi derivanti dal vocabolario di base, scelti con il criterio della frequenza, in quanto risulta certamente più utile proporre ad apprendenti stranieri parole più diffuse nell'uso di una lingua, ho inserito, talvolta, vocaboli propri della cosiddetta "lingua della scuola", vale a dire quella lingua utilizzata in ambito scolastico per trasmettere i contenuti disciplinari che, sotto certi aspetti, può essere avvicinata al concetto di microlingua. Secondo Luise, infatti, «la lingua della scuola è una microlingua a basso grado di difficoltà»<sup>94</sup> che, in quanto strumento di riconoscimento sociale, ricopre un ruolo importante nel permettere a chi la usa di essere riconosciuto come membro della comunità scolastica. Non solo: il fatto di inserire all'interno degli scritti alcuni vocaboli sconosciuti ai parlanti può rappresentare un buon esercizio di comprensione. La comprensione, infatti, si esplica nella capacità di intuire il significato di una parola ignota ricostruendone il contenuto sulla base del contesto e del resto del testo. Ma se da un lato può essere positivo utilizzare con soggetti stranieri il linguaggio "esperto" proprio delle materie scolastiche, è anche vero che l'uso di parole aventi una particolare connotazione tecnica può portare a numerosi fraintendimenti. Per questo motivo, nell'inserire termini e vocaboli specialistici, come nel caso di parole quali *terrazzamenti*, *grolla*, *rampante* o *bilingue*, ho prestato particolare attenzione all'importanza di affiancare all'uso di tali termini adeguate spiegazioni, in modo da assicurare comunque ai soggetti una buona comprensione.

Come anticipato, allo scopo di ridurre la densità informativa dei testi, ho inserito accanto ad essi delle immagini. A questo proposito, bisogna ricordare che la predisposizione di immagini all'interno degli strumenti didattici testuali necessita di una particolare attenzione, in quanto il testo visivo (l'immagine), al pari di quello scritto, possiede caratteristiche proprie e ricopre funzioni differenti che ne rendono complesso l'inserimento all'interno di un processo di apprendimento. Personalmente, dopo aver assimilato le indicazioni relative all'utilizzo didattico delle immagini, ho scelto di inserire all'interno del testo sulla Valle d'Aosta delle immagini che ricoprivano una funzione integrativa, più precisamente delle fotografie, che

---

<sup>94</sup> Ivi, p. 106.

servissero da “appoggio” al testo, utili a completarlo e a integrarlo, ma senza ricoprire un ruolo primario né occupare uno spazio autonomo.

Per ciascun tema proposto all’interno del libro ho elaborato, parallelamente ai testi informativi e in riferimento ad essi, alcune attività di comprensione finalizzate all’esercizio della lingua italiana. Mi preme precisare che in questo caso, diversamente dagli esercizi proposti all’interno del test di posizionamento, il cui obiettivo era quello di analizzare il livello di conoscenza linguistica dei fratelli, le attività non sono state elaborate in vista di una finalità valutativa, ma sono state predisposte essenzialmente per consentire ai parlanti *Na* e *No* di esercitarsi nell’utilizzo della lingua italiana. Più precisamente, nel predisporre le varie attività, ho utilizzato le seguenti tecniche didattiche:

- il *completamento di testi mutilati* attraverso la procedura del cloze facilitato, che consiste nell’inserire le parole mancanti in un testo scegliendo tra le opzioni proposte in calce;
- l’*accoppiamento parola-immagine*, che consiste nel collegare tramite una freccia l’immagine alla propria definizione, la quale può presentarsi sotto forma di parola o di una breve frase;
- la *domanda a formato aperto*, che consiste nel rispondere in maniera libera a delle domande relative ad un determinato argomento;
- la *domanda a formato chiuso*, che può essere a doppia possibilità (nella forma del vero/falso), oppure a più opzioni (nella forma della scelta multipla), che consiste nel rispondere in maniera vincolata alle domande proposte.

### **7.3. I risultati**

Per quanto concerne le modalità di esecuzione del compito da parte degli apprendenti è importante precisare anzitutto che, diversamente dalla somministrazione del test di posizionamento, avvenuta a distanza secondo le modalità descritte nel capitolo precedente, in questo caso è stato possibile lavorare sul testo sulla Valle d’Aosta in presenza, nel periodo immediatamente successivo al trasferimento dei ragazzi nella nuova destinazione di residenza e precedente al loro inserimento scolastico. In particolare, i soggetti hanno ricevuto una copia cartacea del testo ciascuno e hanno eseguito le attività di lettura e comprensione del testo sotto la guida della sottoscritta. I due parlanti venivano invitati, a turno, a leggere: la sottoscritta rielaborava ad alta voce i contenuti dei testi per riformularne, ossia spiegarne “in altre parole” il significato, in modo che fossero maggiormente comprensibili per *Na* e *No*; successivamente,

chiedeva ai soggetti, sempre a turno, di leggere le consegne degli esercizi e, di nuovo, le rielaborava in modo da assicurarsi che fossero state comprese; infine, chiedeva agli interlocutori di completare gli esercizi, sempre guidandoli nell'esecuzione. In generale, i parlanti *Na* e *No* hanno dimostrato una sufficiente capacità di lettura, alla quale non ha corrisposto, però, una medesima capacità di comprensione. Nonostante le difficoltà, essi hanno comunque mostrato un grande interesse nei confronti delle attività, partecipando attivamente all'esecuzione degli esercizi e maturando, da un incontro all'altro, un atteggiamento sempre più disinvolto. Il completamento dell'intero testo è avvenuto nell'arco di tre incontri della durata di un'ora ciascuno.

## **8. GLI STRUMENTI DIGITALI**

### **8.1. Rassegna delle risorse online**

Con l'obiettivo di supportare l'esercizio della lingua italiana da parte degli apprendenti *Na* e *No* durante il loro periodo di assenza forzata da scuola, ho condotto una ricerca relativa all'esistenza di app per l'apprendimento della lingua italiana che ho analizzato in modo tale da capire quali, tra quelle esaminate, sarebbe stato più opportuno somministrare ai parlanti.

In particolare, ho condotto l'analisi delle app sulla base di una griglia di valutazione appositamente elaborata che presentava i seguenti criteri di analisi: la fascia d'età per la quale è stata pensata e creata l'app, in altre parole, l'età media dei soggetti ai quali è destinato il suo utilizzo; la struttura dell'app, cioè la modalità di presentazione dei contenuti; la tipologia di esercizi presentati, ossia le tecniche didattiche utilizzate per la loro elaborazione; le caratteristiche dell'input, vale a dire il tipo di lingua utilizzato per la presentazione dei contenuti; l'aspetto grafico dell'app, cioè l'adeguatezza dell'impaginazione, la leggibilità dei testi, la funzione e la comprensibilità delle illustrazioni; e infine, i riferimenti culturali che possono eventualmente essere presenti all'interno dei testi e degli esercizi.

L'utilizzo della moderna tecnologia informatica in campo didattico ha prodotto uno strumento metodologico innovativo conosciuto come *e-learning* che consiste nell'erogazione di attività tramite l'uso dei media elettronici. Tale strumento rappresenta una tecnologia di collegamento capace di «svincolare l'intervento formativo dai limiti spazio-temporali propri di

quello in presenza»<sup>95</sup> garantendo la comunicazione tra chi insegna e chi apprende nei casi in cui non possa essere assicurata una continuità spazio-temporale tra le due parti.

Purtroppo, a causa dell'indisponibilità di adeguati supporti tecnologici da parte degli apprendenti, essi non hanno potuto sperimentare l'utilizzo delle app per l'esercizio della lingua italiana e, di conseguenza, non mi è stato possibile condurre una valutazione relativa alla funzione delle app come supporto alla pratica linguistica.

Tuttavia, posso affermare con convinzione che tale aspetto meriterebbe un adeguato approfondimento in quanto l'utilizzo di determinati dispositivi tecnologici, quali appunto le app, potrebbe rivelarsi davvero molto utile nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento delle lingue. Secondo Meo, per esempio, le tecnologie rappresentano oggi una condizione necessaria per l'insegnamento delle lingue e delle culture straniere in quanto «in glottodidattica le tecnologie sono qualcosa di più di un semplice sussidio, sono *catalizzatori*, ossia consentono un'azione didattica che non si può realizzare senza il supporto tecnologico»<sup>96</sup>. L'uso della tecnologia in ambito didattico, insomma, sembra offrire alla scuola nuove possibilità e grandi vantaggi nel potenziare l'efficacia dell'apprendimento. Come? Sempre secondo Meo «una delle principali caratteristiche della multimedialità è *l'immersività*, il fatto cioè che tutto il corpo partecipa al processo di apprendimento grazie all'uso della tecnologia»<sup>97</sup> e questo, grazie all'attivazione di processi di proiezione e identificazione, crea nell'apprendente un maggiore coinvolgimento che, senza dubbio, favorisce l'apprendimento.

## 8.2. Analisi e recensione delle app per l'apprendimento della lingua italiana

Titolo	<i>Preschool Toolkit</i>
Sviluppatore	Forqan Smart Tech
Destinatari	Bambini dai tre ai sei anni di età.
Struttura	L'app è divisa in quattro sezioni: la prima sezione, denominata <i>mondo animale</i> , presenta il lessico relativo al mondo animale attraverso delle <i>flashcard</i> e alcuni giochi di logica; la seconda sezione, denominata

<sup>95</sup> Meo D. (2011), *Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario. Esperienze di tutorship e creazione del Catalogo Online di TDL dell'Università di Palermo*, Tesi di Dottorato, Università di Palermo, a.a. 2011/12, p. 9.

<sup>96</sup> Ivi, p. 51.

<sup>97</sup> Ivi, p. 49.

	<p><i>competenze di base</i>, presenta il lessico relativo a temi quali il corpo umano, le forme geometriche, numeri, colori, etc. attraverso delle <i>flashcard</i> e alcuni giochi di logica; la terza sezione, denominata <i>competenze elevate</i>, presenta dei giochi di logica relativi ad abilità semantiche superiori quali abbinamento materia prima-prodotto finito, piano bidimensionale-piano tridimensionale, oggetto-utilizzo, etc.; la quarta e ultima sezione, denominata <i>ABC e matematica</i>, presenta degli esercizi di logica relativi a temi quali il riconoscimento di numeri e di lettere, la corrispondenza numero-quantità e parola-immagine, <i>subitizing</i>, conta, etc.</p>
Tecniche	Tutti gli esercizi presentano la tecnica dell'abbinamento, che propone l'associazione tra due ordini di elementi.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica adeguata al target di destinatari in quanto l'impaginazione è lineare, i colori utilizzati non ostacolano la leggibilità e le illustrazioni, inserite con valore funzionale allo svolgimento delle attività, sono facilmente comprensibili.
Riferimenti culturali	L'app mostra delle illustrazioni legate a una visione del mondo occidentale (abbigliamento, cibi e altri oggetti in generale) e sono presenti degli stereotipi per quanto riguarda l'associazione animale-cibo, come nel caso dell'orso che mangia il miele e del topo che mangia il formaggio.
Giudizio generale	L'app propone alcuni esercizi funzionali all'ampliamento del lessico generale dell'italiano, ma se usata da sola risulta insufficiente a raggiungere un reale miglioramento nell'uso della lingua.

Titolo	<i>LuvLingua</i>
Sviluppatore	LuvLingua

Destinatari	Apprendenti di tutte le età.
Struttura	L'app è divisa in sette sezioni: la prima sezione, denominata <i>corso</i> , presenta frasari relativi a diversi temi quali animali, colori, scuola, lavoro, famiglia, corpo umano, etc.; la seconda sezione, denominata <i>giochi</i> , presenta diverse tipologie di giochi rispondenti ai diversi stili di apprendimento: <i>memory game</i> e quiz a immagini per un'intelligenza visuo-spaziale, indovina la parola e quiz di scrittura per un'intelligenza linguistica, etc.; la terza sezione, denominata <i>bambini</i> , presenta degli esercizi relativi al lessico presente nei frasari della prima sezione; la quarta sezione, denominata <i>alfabeto</i> , presenta l'alfabeto della lingua italiana attraverso delle <i>flashcard</i> e delle note audio; la quinta sezione, denominata <i>frasario</i> , presenta delle liste di espressioni tipiche relative a diversi temi, come per esempio i saluti, e delle note audio; la sesta sezione, denominata <i>grammatica</i> , presenta degli esercizi di riordino di frasi presentate in disordine; la settima e ultima sezione, denominata <i>flashcard</i> , presenta delle <i>flashcard</i> con le espressioni tipiche relative alla quinta sezione.
Tecniche	Tutti gli esercizi presentano la tecnica delle domande a scelta multipla, che prevede il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte. Oltre alla scelta multipla, gli esercizi presentano anche la transcodificazione, che consiste nel passaggio da un codice linguistico ad un altro e si esplica nell'accoppiamento parola-immagine.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica inadeguata sia ad un target di destinatari bambini, in quanto le icone delle varie sezioni sono comprensibili solo attraverso la lettura del titolo, sia ad un target di destinatari adulti, in quanto le illustrazioni utilizzate risultano essere troppo infantili.

Riferimenti culturali	L'app mostra delle illustrazioni legate a una visione del mondo occidentale (abbigliamento, cibi e altri oggetti in generale).
Giudizio generale	L'app propone degli elementi di eccessiva difficoltà per quanto riguarda l'utilizzo da parte di bambini (per esempio l'impostazione dell'app) e degli elementi di eccessiva semplicità per quanto riguarda l'utilizzo da parte di adulti (per esempio il livello di difficoltà degli esercizi).

Titolo	<i>Chick - Italiano</i>
Sviluppatore	Enes Aydin
Destinatari	Bambini dai sei anni di età in su.
Struttura	L'app è divisa in sedici sezioni corrispondenti a temi lessicali diversi (come animali, colori, mestieri, stagioni, etc.), ognuna delle quali presenta al suo interno diverse attività.
Tecniche	L'app presenta due tipologie di esercizi: le domande a scelta multipla, che prevedono il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte; e il riempimento di spazi vuoti, che prevede l'inserimento delle parole mancanti nella successione di frasi. Gli esercizi costruiti con la tecnica della scelta multipla presentano anche la transcodificazione, che consiste nel passaggio da un codice linguistico ad un altro e si esplica nell'accoppiamento parola-immagine.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard e le consegne, formulate in italiano, risultano essere chiare.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica adeguata al target di destinatari in quanto l'impaginazione è lineare, i colori utilizzati non ostacolano la leggibilità e le illustrazioni, inserite con valore

	funzionale allo svolgimento delle attività, sono facilmente comprensibili.
Riferimenti culturali	L'app mostra delle illustrazioni legate a una visione del mondo occidentale (abbigliamento, cibi e altri oggetti in generale).
Giudizio generale	L'app propone alcuni esercizi funzionali all'ampliamento del lessico generale dell'italiano, in particolare, considero molto adeguata l'attività <i>imparare</i> che, attraverso l'uso di <i>flashcard</i> con l'illustrazione e la relativa scritta, presenta molti contenuti lessicali diversi.

Titolo	<i>Italiano per bambini</i>
Sviluppatore	Gizpark
Destinatari	Bambini dai sei anni di età in su.
Struttura	L'app è divisa in sedici sezioni corrispondenti a temi lessicali diversi (come numeri, frutta e verdura, sport, vestiti, etc.), ognuna delle quali presenta al suo interno un'attività di apprendimento e due diversi giochi.
Tecniche	Tutti gli esercizi presentano la tecnica delle domande a scelta multipla, che prevedono il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte. Oltre alla scelta multipla, gli esercizi presentano anche la transcodificazione, che consiste nel passaggio da un codice linguistico ad un altro e si esplica nell'accoppiamento parola-immagine.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard e le consegne, formulate in italiano, risultano essere chiare, ma presentano degli errori di sintassi.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica adeguata al target di destinatari in quanto l'impaginazione è lineare, i colori utilizzati non ostacolano la leggibilità e le illustrazioni, inserite con valore

	funzionale allo svolgimento delle attività, sono facilmente comprensibili.
Riferimenti culturali	L'app mostra delle illustrazioni legate a una visione del mondo occidentale (abbigliamento, cibi e altri oggetti in generale).
Giudizio generale	L'app propone una grande varietà di temi lessicali che si esauriscono, però, in un unico formato di esercizi, per cui, se usata da sola, l'app risulta insufficiente a raggiungere un reale miglioramento nell'uso della lingua; inoltre, gli errori sintattici presenti nelle consegne potrebbero costituire un ostacolo all'apprendimento della lingua.

Titolo	<i>Italiano</i>
Sviluppatore	Gonliapps
Destinatari	Bambini dai sei anni di età in su.
Struttura	L'app è divisa in trentasei sezioni corrispondenti a temi lessicali diversi (come alfabeto, figure geometriche, mezzi di trasporto, festività, etc.), ognuna delle quali presenta al suo interno un'attività di apprendimento e cinque diversi giochi.
Tecniche	L'app presenta due tipologie di esercizi: le domande a scelta multipla, che prevedono il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte; e il riempimento di spazi vuoti, che prevede l'inserimento delle parole mancanti nella successione di frasi. Gli esercizi costruiti con la tecnica della scelta multipla presentano anche la transcodificazione, che consiste nel passaggio da un codice linguistico ad un altro e si esplica nell'accoppiamento parola-immagine.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica inadeguata al target di destinatari in quanto, nonostante l'impaginazione sia lineare e i colori

	utilizzati non ostacolano la leggibilità, le illustrazioni, inserite con valore funzionale allo svolgimento delle attività, risultano essere poco comprensibili a causa delle dimensioni troppo piccole.
Riferimenti culturali	L'app mostra delle illustrazioni legate a una visione del mondo occidentale (abbigliamento, cibi e altri oggetti in generale).
Giudizio generale	L'app propone una grande varietà di temi lessicali e diversi esercizi funzionali all'ampliamento del lessico generale dell'italiano per cui risulta essere adeguata a raggiungere un reale miglioramento nell'uso della lingua.

Titolo	<i>Insegnami le parole</i>
Sviluppatore	Tailmind
Destinatari	Bambini da zero a quattro anni di età.
Struttura	L'app presenta sette diversi temi lessicali: animali, mezzi di trasporto, musica, frutta, abiti, colori e casa, attraverso delle illustrazioni, delle note audio e un'attività denominata <i>indovina l'immagine</i> .
Tecniche	L'app presenta un unico esercizio di domande scelta multipla, che prevede il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte. Oltre alla scelta multipla, gli esercizi presentano anche la transcodificazione, che consiste nel passaggio da un codice linguistico ad un altro e si esplica nell'accoppiamento parola-immagine.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica adeguata al target di destinatari in quanto l'impaginazione è lineare, i colori utilizzati non ostacolano la leggibilità e le illustrazioni, inserite con valore funzionale allo svolgimento delle attività, sono facilmente comprensibili.

Riferimenti culturali	Non sono presenti particolari riferimenti culturali.
Giudizio generale	L'app propone un solo tema lessicale gratuito, mentre per poter utilizzare gli altri temi è necessario scaricare il gioco completo a pagamento; inoltre, prevede un unico formato di esercizi, per cui, se usata da sola, risulta insufficiente a raggiungere un reale miglioramento nell'uso della lingua.

Titolo	<i>Fun Circus Italian</i>
Sviluppatore	Alisa Potapova
Destinatari	Bambini dai tre ai sei anni di età.
Struttura	L'app è divisa in ventiquattro sezioni corrispondenti a temi lessicali diversi (come giocattoli, fiori, scuola, famiglia, tempo etc.), ognuna delle quali presenta al suo interno un'attività di apprendimento e quattro diversi giochi.
Tecniche	L'app presenta tre tipologie di esercizi: le domande a scelta multipla, che prevedono il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte; il riempimento di spazi vuoti, che prevede l'inserimento delle parole mancanti nella successione di frasi; e infine l'abbinamento, che propone l'associazione tra due ordini di elementi. Gli esercizi costruiti con la tecnica della scelta multipla presentano anche la transcodificazione, che consiste nel passaggio da un codice linguistico ad un altro e si esplica nell'accoppiamento parola-immagine.
Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard, ma le note audio presentano delle inflessioni linguistiche che non permettono la corretta pronuncia delle parole.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica adeguata al target di destinatari in quanto l'impaginazione è lineare, i colori utilizzati non

	ostacolano la leggibilità e le illustrazioni, inserite con valore funzionale allo svolgimento delle attività, sono facilmente comprensibili.
Riferimenti culturali	Non sono presenti particolari riferimenti culturali.
Giudizio generale	L'app propone solo tre temi lessicali gratuiti, mentre per poter utilizzare gli altri temi è necessario scaricare il gioco completo a pagamento; inoltre, le inflessioni linguistiche presenti potrebbero costituire un ostacolo all'apprendimento della lingua.

Titolo	<i>Presente</i>
Sviluppatore	CPIA Bologna
Destinatari	Apprendenti adulti.
Struttura	L'app è divisa in tre sezioni: una sezione didattica di esercizi di lingua italiana suddivisi in moduli tematici relativi a diversi aspetti della vita quotidiana quali la casa, i vestiti, la famiglia, il lavoro, la spesa, etc.; un percorso informativo sulla vita civile in Italia contenente spiegazioni e consigli pratici relativi al tema del lavoro, della sicurezza, dei servizi, dei diritti e doveri, etc.; e infine un prontuario di frasi e parole sul corpo e la salute per affrontare eventuali visite mediche.
Tecniche	L'app presenta cinque tipologie di esercizi: le domande a scelta multipla, che prevedono il completamento di domande chiuse con una delle opzioni proposte; il riempimento di spazi vuoti, che prevede l'inserimento delle parole mancanti nella successione di frasi; l'abbinamento, che propone l'associazione tra due ordini di elementi; il riordino di frasi, che richiede di indicare la corretta sequenza delle frasi proposte; e infine il vero o falso, che richiede di indicare lo statuto di veridicità delle asserzioni proposte.

Caratteristiche dell'input	L'app utilizza l'italiano standard e le consegne, formulate in italiano, risultano essere chiare e complete.
Aspetto grafico	L'app propone un'impostazione grafica adeguata al target di destinatari in quanto l'impaginazione è lineare e i colori utilizzati non ostacolano la leggibilità; per quanto riguarda le illustrazioni, esse non hanno un valore funzionale all'esecuzione degli esercizi, ma servono a rendere più piacevole l'utilizzo dell'app.
Riferimenti culturali	L'app mostra un chiaro riferimento culturale allo stile di vita occidentale con lo scopo di presentare al fruitore la vita quotidiana in Italia.
Giudizio generale	L'app è perfettamente in grado di soddisfare le esigenze di un adulto straniero che intende inserirsi nella società italiana e vuole esercitare le proprie capacità attraverso un'app; inoltre, ritengo che potrebbe essere utilizzata anche da apprendenti più giovani, che abbiano già acquisito una buona competenza in lettoscrittura, per esercitare le proprie capacità linguistiche.

## CONCLUSIONI

Il presente studio descrive il percorso di progressivo cambiamento di status repertoriale della lingua italiana nel passaggio da lingua straniera (LS) appresa dai parlanti in ambito scolastico all'interno del proprio paese di origine, a lingua seconda (L2) impiegata dagli stessi parlanti in contesto italofono. Al fine di indagare la presente tematica di studio ho osservato la vicenda linguistica di un nucleo familiare di giovani asmarini emigrati in Italia prendendo parte ad un progetto di accoglienza. Sono stata inserita all'interno di tale progetto con il compito di fornire un supporto linguistico ai parlanti elaborando un programma di ausilio all'esercizio della lingua italiana che ha previsto il susseguirsi di diverse fasi operative.

Lo stadio di concreta attuazione delle pratiche di sostegno linguistico ai parlanti è stato ragionevolmente preceduto da un periodo di studio della letteratura scientifica durante il quale ho potuto approfondire la conoscenza di numerose tematiche di ambito linguistico e glottodidattico. In primo luogo, ho intrapreso uno studio relativamente approfondito

riguardante l'area di provenienza del nucleo familiare di riferimento, vale a dire lo Stato di Eritrea, con lo scopo di ricostruire il nodo linguistico esistente tra l'Eritrea e l'Italia. Attraverso tali studi ho potuto comprendere che il legame esistente tra questi due Paesi affonda le sue radici nell'Ottocento, nel periodo del cosiddetto "Scramble for Africa", e che le conseguenze della colonizzazione sono visibili ancora oggi. Basti pensare che nella città di Asmara, capitale dello Stato di Eritrea, molti giovani frequentano la Scuola italiana e apprendono l'italiano come lingua straniera.

Un altro tema che ho voluto approfondire, questa volta di interesse più marcatamente glottodidattico, ha riguardato lo studio del processo di acquisizione dell'italiano come lingua seconda, con particolare riferimento all'apprendimento dei bambini: conoscere le procedure specifiche alla base dell'acquisizione dell'italiano come lingua seconda è stato infatti necessario al fine di progettare un percorso di supporto linguistico adeguato. In questo senso sono risultate particolarmente utili le conoscenze relative alle varietà interlinguistiche di apprendimento che mi hanno permesso di comprendere a quale stadio del loro percorso di acquisizione linguistica si trovassero i parlanti. Nello specifico, *Na* e *No* manifestavano un'iniziale sensibilità morfologica e sintattica, permeata da tratti di semplificazione, alla quale si aggiungeva l'utilizzo di espressioni comunicativamente rilevanti quali le formule di saluto e di ringraziamento, la cui produzione fonologica si caratterizzava per la presenza di tratti interferenziali con la L1.

Dopo aver approfondito lo studio delle implicazioni teoriche relative ai temi sopracitati, ho potuto procedere all'elaborazione di strumenti necessari all'attuazione della fase operativa, di reale applicazione del programma di supporto linguistico ai parlanti. A questo proposito, ho innanzitutto provveduto all'elaborazione di strumenti specifici atti a definire i profili sociolinguistici e acquisizionali dei parlanti: al fine di conoscere la storia linguistica di *Y* e *M* ho scelto di utilizzare il metodo dell'intervista, grazie alla quale è stato possibile ricavare informazioni dettagliate a proposito della loro formazione linguistica, del repertorio linguistico da loro posseduto e del proprio rapporto con quest'ultimo.

Per quanto concerne invece la raccolta dei dati relativi ai profili acquisizionali di *Na* e *No* ho scelto di utilizzare lo strumento del test di posizionamento linguistico, il cui obiettivo principale era quello di analizzare il grado di conoscenza della lingua italiana da parte dei parlanti così da poter costruire dei materiali didattici adeguati al loro livello di competenza in italiano L2. A questo proposito è emerso che il livello di conoscenza della lingua italiana posseduto dai parlanti era decisamente superiore alle aspettative e, proprio per questo motivo, i materiali didattici predisposti nell'ambito del programma di supporto ai parlanti denotano un livello difficoltà decisamente superiore rispetto a quello del test di posizionamento.

Il testo di presentazione della Valle d'Aosta (dal titolo *Alla scoperta della Valle d'Aosta*) ha rappresentato un espediente didattico efficace per sostenere *Na* e *No* nell'esercizio della lingua italiana in vista del loro inserimento scolastico. Lo strumento in questione ha infatti assunto il ruolo di mediatore tra i parlanti e la sottoscritta contribuendo a creare le condizioni per utilizzare la lingua italiana come mezzo di comunicazione. Nell'eseguire il compito i parlanti hanno dimostrato di possedere una discreta abilità di lettura alla quale spesso non sembrava però corrispondere la capacità di comprendere il significato di quanto letto. Nonostante le difficoltà, comunque, *Na* e *No* hanno espresso un forte interesse nei confronti delle attività svolte, alle quali hanno partecipato attivamente mostrandosi curiosi nei confronti dell'acquisizione di informazioni riguardanti la loro nuova città e volenterosi di eseguire letture ed esercizi sperimentando la propria conoscenza della lingua italiana.

Un'ulteriore fase che era stata programmata all'interno del percorso di supporto ma che per motivi tecnici, vale a dire l'indisponibilità di adeguati supporti tecnologici da parte dei parlanti, non è stato possibile attuare, avrebbe dovuto prevedere l'esercizio della lingua italiana attraverso l'utilizzo di app per l'apprendimento linguistico. Nonostante l'impossibilità di condurre una valutazione riguardo alla reale efficacia di strumenti digitali come le app in qualità di supporto alla pratica linguistica, ho potuto comunque svolgere l'analisi preventiva di alcune di queste. Tale analisi, che in base alla programmazione iniziale mi avrebbe permesso di capire quali app tra quelle esaminate sarebbe stato più opportuno somministrare ai parlanti, è stata condotta sulla base di una griglia di valutazione appositamente elaborata. Quest'ultima ha portato alla conclusione generale che, nonostante la pratica attraverso strumenti digitali di apprendimento linguistico, soprattutto nel caso delle app più opportunamente programmate, potrebbe eventualmente permettere un miglioramento nell'uso dell'italiano, tali strumenti fanno spesso ricorso alle medesime tecniche didattiche e non ad altre, per cui un loro utilizzo esclusivo risulterebbe insufficiente al raggiungimento di effettivi progressi.

Nel condurre il presente lavoro di tesi, che si è proposta di affrontare sotto diversi punti di vista una tematica quanto mai attuale all'interno del panorama scolastico contemporaneo qual è effettivamente l'apprendimento dell'italiano come L2, ho avuto la fortuna di poter sperimentare in prima persona un ruolo di rilievo, quello di supporto linguistico ai parlanti, seguendo il nucleo familiare di riferimento nelle varie fasi della loro vicenda migratoria. Tale vicinanza ha reso particolarmente interessante la conduzione dello studio di casi in oggetto grazie alla possibilità di confronto interpersonale con i protagonisti; parimenti, il fatto di non poter procedere nella stesura della tesi in modo indipendente dalle vicende del nucleo familiare ha sicuramente rappresentato un elemento di difficoltà che, in determinati casi, ha fatto

emergere alcuni limiti. Mi riferisco in particolare a tutte quelle occasioni in cui, a causa dell'impossibilità di stabilire delle modalità di comunicazione efficace a distanza, non è stato possibile effettuare l'approfondimento di determinati aspetti. Nello specifico sarebbe stato a mio avviso interessante, per esempio, implementare il test di posizionamento con la verifica delle abilità produttive orali possedute dai parlanti e, più in generale, presentare un test maggiormente stratificato, ma purtroppo non avevo abbastanza informazioni.

Per quanto concerne, infine, l'eventualità che tale ricerca venga ripresa e approfondita in futuro, questa esperienza di studio mi ha consentito di acquisire alcune importanti consapevolezza che mi sono state utili per svolgere il mio ruolo. In primo luogo, è bene ricordare che nell'intraprendere un percorso di accoglienza è molto importante conoscere l'esperienza pregressa del singolo, ma non basta: per supportare i soggetti nel loro cammino è necessario riuscire ad acquisire una visione completa del contesto e delle biografie, attuando un monitoraggio continuo delle differenti fasi migratorie. Il lavoro condotto con quattro parlanti appartenenti al medesimo nucleo familiare e quindi in teoria tipologicamente assimilabili in una medesima categoria acquisizionale mi ha consentito di verificare invece che, nonostante la somiglianza delle esperienze vissute, ciascun soggetto ha la propria personale storia, anche sotto il profilo sociolinguistico: non esiste una tipologia di migrante in assoluto, connotato geograficamente, linguisticamente o culturalmente e, per poter svolgere in maniera adeguata il proprio ruolo, è bene non applicare al proprio pensiero delle semplificazioni stereotipate, ma si deve invece riuscire a considerare sempre in maniera critica e complessa ciascuna particolare situazione.

## APPENDICE 1

### TEST DI POSIZIONAMENTO

**NOME:** .....

**COGNOME:** .....

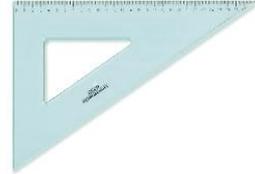
## ESERCIZIO DI ASCOLTO

ASCOLTA E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA



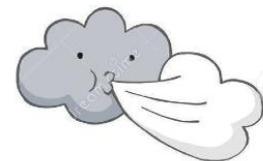
## ESERCIZIO DI ASCOLTO

ASCOLTA E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA



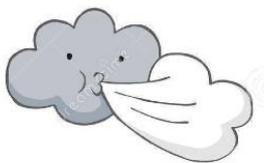
## ESERCIZIO DI ASCOLTO

ASCOLTA E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA



## ESERCIZIO DI ASCOLTO

ASCOLTA E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA



## ESERCIZIO DI LETTURA

LEGGI E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA

**SEDIA**



**GOMMA**



**BANANA**



**TOPO**



**BOCCA**



## ESERCIZIO DI LETTURA

LEGGI E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA

**FRIGORIFERO**



**QUADERNO**



**CAVOLFIORE**



**MUCCA**



**MAPPAMONDO**



## ESERCIZIO DI LETTURA

LEGGI E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA

SONO LE ORE TRE



OGGI INDOSSO LE SCARPE COL TACCO



IL BAMBINO SI LAVA I DENTI



OGGI NEVICA



IL POMPIERE SPEGNE L'INCENDIO



## ESERCIZIO DI LETTURA

LEGGI E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA

OGGI INDOSSO LA GONNA



I BAMBINI DISEGNANO



IL VETERINARIO CURA GLI ANIMALI



IERI HO MANGIATO LE UOVA



OGGI INDOSSO I GUANTI



**ESERCIZIO DI SCRITTURA**

**DESCRIVI L'IMMAGINE CON UNA PAROLA**



.....



.....



.....



.....

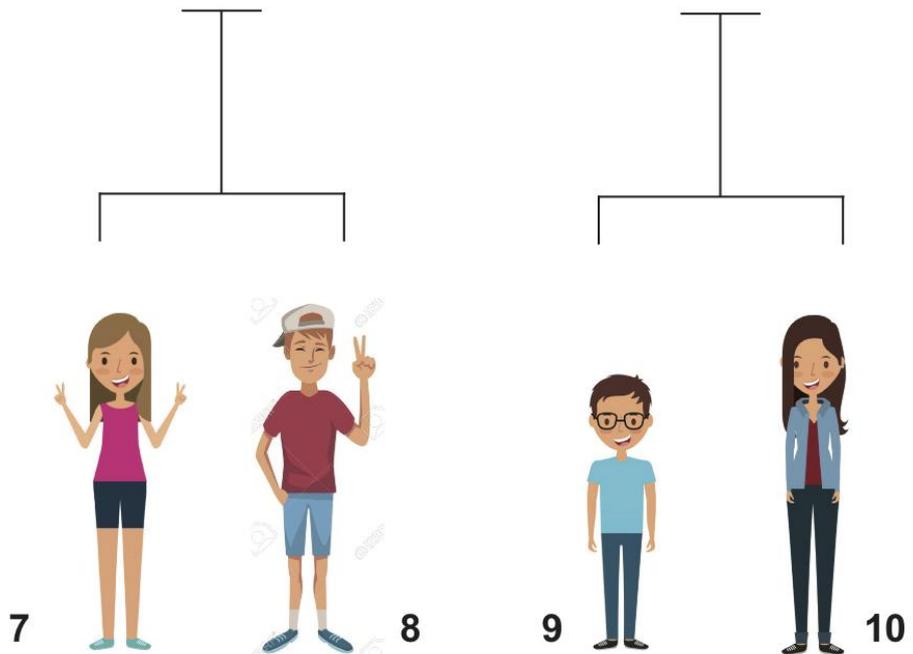
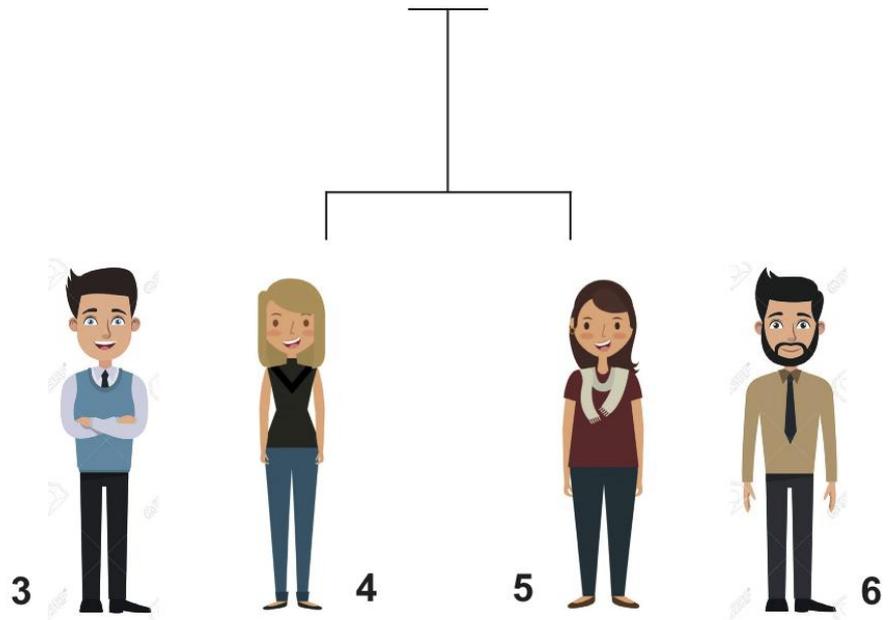


.....

## ESERCIZIO DI SCRITTURA

COMPLETA LA TABELLA IN BASE ALLO SCHEMA SEGUENTE

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	IO
10.	



**APPENDICE 2**

**ALLA SCOPERTA DELLA**  
**VALLE D'AOSTA**

**CIAO BAMBINI  
SONO LA MARMOTTA RÉMY  
E VI GUIDERÒ ALLA SCOPERTA  
DELLA VALLE D'AOSTA.  
SIETE PRONTI?  
PARTIAMO!**



# COMPLETA LA TUA **CARTA DI IDENTITÀ**

**DISEGNA QUI  
IL TUO  
AUTORITRATTO**



**NOME** .....

**COGNOME** .....

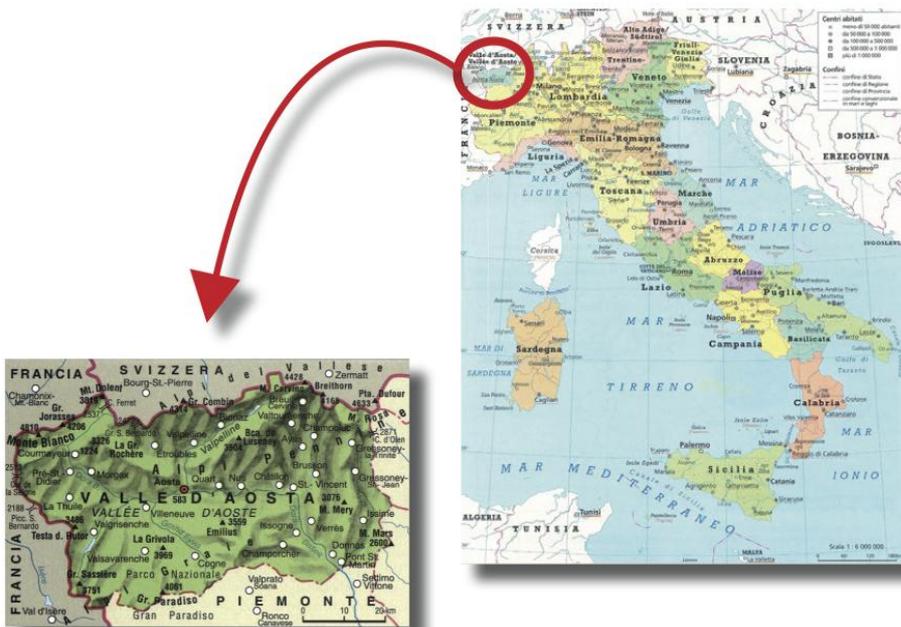
**ETÀ** .....

**LUOGO DI NASCITA** .....

**COMPAGNI DI VIAGGIO** .....

# GEOGRAFIA DELLA VALLE D'AOSTA

LA VALLE D'AOSTA È LA REGIONE PIÙ PICCOLA D'ITALIA.  
ESSA CONFINA A NORD CON LA SVIZZERA, A SUD E A EST CON IL PIEMONTE  
E A OVEST CON LA FRANCIA.



LA VALLE D'AOSTA È UNA  
REGIONE MONTUOSA.  
SUL SUO TERRITORIO SI TROVA  
LA MONTAGNA PIÙ ALTA D'EUROPA:  
IL **MONTE BIANCO**, CHE SUPERA  
I 4.000 METRI DI ALTEZZA.

IN VALLE D'AOSTA IL **CLIMA** È CARATTERIZZATO DA INVERNI LUNGI E  
FREDDI CON TEMPERATURE CHE SCENDONO SOTTO LO ZERO E ESTATI  
BREVI E CALDE CON TEMPERATURE CHE SUPERANO I 30°.

**CON QUALI TERRITORI CONFINA LA VALLE D'AOSTA?  
SCRIVILI DI SEGUITO.**

1. ....
2. ....
3. ....

**SCRIVI SE LA FRASE È VERA O FALSA E CORREGGI LE FRASI  
FALSE.**

1. **LA VALLE D'AOSTA È LA REGIONE PIÙ GRANDE D'ITALIA.**  
.....
2. **LA VALLE D'AOSTA È UNA REGIONE MONTUOSA.**  
.....
3. **IN VALLE D'AOSTA CI SONO INVERNI LUNGI E FREDDI.**  
.....

**RISPONDI ALLA SEGUENTE DOMANDA.**

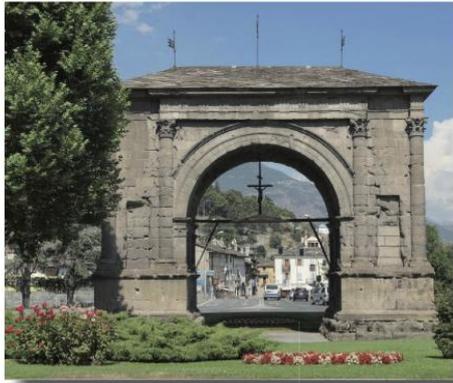
1. **QUAL È LA MONTAGNA PIÙ ALTA D'EUROPA?**  
.....

# STORIA DELLA **VALLE D'AOSTA**

LA CITTÀ DI AOSTA VENNE COSTRUITA DAI **ROMANI** NEL 25 A.C.  
ANCORA OGGI, PASSEGGIANDO PER LA CITTÀ, SI POSSONO VISITARE  
I RESTI DELLE LORO COSTRUZIONI.

**SCOPRIAMOLI INSIEME!**





L'ARCO D'AUGUSTO  
VENNE COSTRUITO  
PER L'IMPERATORE  
AUGUSTO



NEL TEATRO ROMANO  
POTEVANO ENTRARE  
AL MASSIMO  
4.000 PERSONE



LA PORTA PRETORIA ERA  
L'ENTRATA PRINCIPALE  
DELLA CITTÀ

**COLLEGA CON UNA FRECCIA L'IMMAGINE ALLA PAROLA GIUSTA.**



**ARCO D'AUGUSTO**



**TEATRO ROMANO**



**PORTA PRETORIA**

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. CHI COSTRUÌ LA CITTÀ DI AOSTA?**

.....

**2. QUANDO VENNE COSTRUITA LA CITTÀ DI AOSTA?**

.....

SCRIVI SE LA FRASE È VERA O FALSA E CORREGGI LE FRASI FALSE.

1. L'ARCO D'AUGUSTO VENNE COSTRUITO PER L'IMPERATORE AUGUSTO.

.....

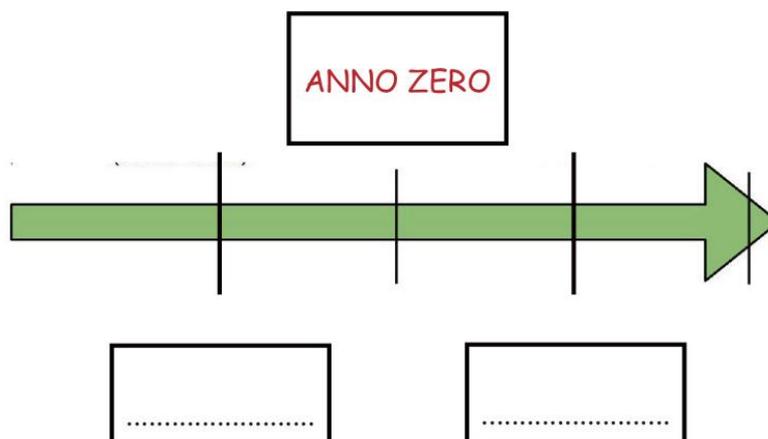
2. NEL TEATRO ROMANO POTEVANO ENTRARE AL MASSIMO 10.000 PERSONE.

.....

3. LA PORTA PREOTRIA ERA L'USCITA PRINCIPALE DELLA CITTÀ.

.....

COMPLETA LA LINEA DEL TEMPO SCRIVENDO A.C. (AVANTI CRISTO) E D.C. (DOPO CRISTO) NELLA CASELLA GIUSTA.



# ECONOMIA DELLA VALLE D'AOSTA

## AGRICOLTURA

IN VALLE D'AOSTA L'AGRICOLTURA È CONDIZIONATA DALLE MONTAGNE E DAL FREDDO.



GRAZIE ALLA TECNICA AGRICOLA DEI **TERRAZZAMENTI** SI POSSONO PERÒ COLTIVARE LA VITE E LE PATATE.

OLTRE ALLA VITE E ALLE PATATE SI COLTIVANO ANCHE CEREALI E ALBERI DA FRUTTO, SOPRATTUTTO LE MELE



**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.**

**1. CHE COSA CONDIZIONA L'AGRICOLTURA IN VALLE D'AOSTA?**

- A) IL MARE E IL CALDO**
- B) L'USO DI MACCHINARI SPECIALI**
- C) LE MONTAGNE E IL FREDDO**

**2. CHE COSA SONO I TERRAZZAMENTI?**

- A) DELLE TECNICHE AGRICOLE**
- B) DEI PRODOTTI AGRICOLI**
- C) DELLE GRANDI TERRAZZE**

**3. QUALE IMMAGINE RAPPRESENTA LA COLTIVAZIONE DELLA VITE?**

**A)**



**B)**



**C)**



**4. QUALI PRODOTTI SI COLTIVANO IN VALLE D'AOSTA?**

- A) PATATE E MELE**
- B) ARANCE E OLIVE**
- C) ANANAS E CAFFÈ**

# ECONOMIA DELLA VALLE D'AOSTA

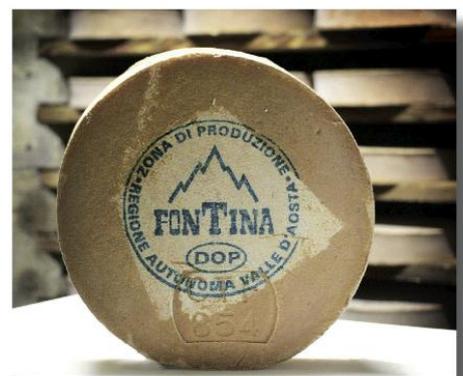
## ALLEVAMENTO

IN VALLE D'AOSTA VENGONO ALLEVATE PRINCIPALMENTE LE MUCCHE.



NELLA STAGIONE ESTIVA LE MUCCHE VENGONO PORTATE A PASCOLARE IN ALTA MONTAGNA.

IL LATTE VIENE USATO PER PRODURRE IL FORMAGGIO TIPICO VALDOSTANO: LA FONTINA.



**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.**

**1. QUALI ANIMALI VENGONO ALLEVATI IN VALLE D'AOSTA?**

- A) LE PECORE**
- B) I MAIALI**
- C) LE MUCCHE**

**2. QUALE IMMAGINE RAPPRESENTA UN ALLEVAMENTO DI MUCCHE?**

**A)**



**B)**



**C)**



**3. IN QUALE PERIODO DELL'ANNO LE MUCCHE PASCOLANO IN ALTA MONTAGNA?**

- A) IN ESTATE**
- B) IN INVERNO**
- C) IN AUTUNNO**

**4. QUAL È IL FORMAGGIO TIPICO VALDOSTANO?**

- A) IL GORGONZOLA**
- B) LA FONTINA**
- C) LA MOZZARELLA**

# ECONOMIA DELLA **VALLE D'AOSTA**

## **INDUSTRIA**

IN VALLE D'AOSTA CI SONO DELLE PICCOLE INDUSTRIE CHE SI OCCUPANO DELLA LAVORAZIONE DEI TESSUTI E DEL LEGNO.

LA **COGNE ACCIAI SPECIALI** È LA PIÙ GRANDE INDUSTRIA VALDOSTANA E SI OCCUPA DI PRODURRE ACCIAI SPECIALI.



IN PASSATO LA COGNE HA AVUTO UN RUOLO IMPORTANTE NELL'ECONOMIA VALDOSTANA PERCHÉ HA PORTATO UN AUMENTO DELLA POPOLAZIONE E HA PERMESSO LO SVILUPPO DELLA CITTÀ.

**SCRIVI SE LA FRASE È VERA O FALSA E CORREGGI LE FRASI FALSE.**

**1. IN VALLE D'AOSTA CI SONO DELLE PICCOLE INDUSTRIE.**

.....

**2. LE INDUSTRIE VALDOSTANE SI OCCUPANO DELLA LAVORAZIONE DELLA CERAMICA.**

.....

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. CHE COS'È LA COGNE ACCIAI SPECIALI?**

.....

**2. CHE COSA PRODUCE LA COGNE ACCIAI SPECIALI?**

.....

**3. PERCHÉ LA COGNE ACCIAI SPECIALI HA AVUTO UN RUOLO IMPORTANTE NELL'ECONOMIA VALDOSTANA?**

.....

.....

# ECONOMIA DELLA VALLE D'AOSTA

## TURISMO

IN VALLE D'AOSTA IL **TURISMO** È PRINCIPALMENTE DI TIPO SPORTIVO E RIGUARDA GLI SPORT DI MONTAGNA COME LO SCI E L'ALPINISMO.

LO **SCI** CONSISTE NELLO SCIVOLARE SULLA NEVE USANDO PARTICOLARI ATTREZZI CHIAMATI SCI.



L'**ALPINISMO** CONSISTE INVECE NELLO SCALARE LE MONTAGNE USANDO PARTICOLARI TECNICHE E STRUMENTI.



COMPLETA IL TESTO INSERENDO AL POSTO GIUSTO LE PAROLE:

**SCIVOLARE - SCI - MONTAGNE - SCI - STRUMENTI -  
SCALARE - NEVE - ALPINISMO - ATTREZZI**

LO ..... CONSISTE NELLO ..... SULLA  
..... USANDO PARTICOLARI ..... CHIAMATI  
.....

L'..... CONSISTE INVECE NELLO ..... LE  
..... USANDO PARTICOLARI TECNICHE  
E .....

COLLEGA CON UNA FRECCIA LA PAROLA ALL'IMMAGINE GIUSTA.

ALPINISMO



SCI



# ECONOMIA DELLA VALLE D'AOSTA

## ARTIGIANATO



I PRODOTTI TIPICI DELL'ARTIGIANATO VALDOSTANO SONO COSTRUITI CON LA TECNICA DELLA LAVORAZIONE DEL **LEGNO**.

TRA GLI OGGETTI PIÙ COMUNI CI SONO ATTREZZI DA LAVORO, OGGETTI DI USO QUOTIDIANO E GIOCATTOLI PER BAMBINI.



LA **GROLLA** È UNO DEI PRODOTTI TIPICI DELL'ARTIGIANATO VALDOSTANO. È UN BICCHIERE IN LEGNO CHE IN PASSATO SI USAVA PER BERE VINO IN COMPAGNIA MENTRE OGGI VIENE USATO COME SOPRAMMOBILE.

LO SAPEVI?  
GLI OGGETTI TIPICI  
DELL'ARTIGIANATO VALDOSTANO  
VENGONO ESPOSTI OGNI ANNO  
ALLA FIERA DI SANT'ORSO.



LA **FIERA DI SANT'ORSO** È UNA FESTA POPOLARE CHE SI SVOLGE OGNI ANNO AD AOSTA IL 30 E IL 31 GENNAIO. NELLA NOTTE TRA IL 30 E IL 31 SI FESTEGGIA LA **VEILLÀ** E LE VIE DELLA CITTÀ SONO ILLUMINATE E PIENE DI GENTE FINO ALL'ALBA.

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.**

**1. QUALI SONO I PRODOTTI ARTIGIANALI TIPICI DELLA VALLE D'AOSTA?**

- A) TAPPETI DI LANA**
- B) GIOCATTOLI DI LEGNO PER BAMBINI**
- C) VASI DI CERAMICA**

**2. QUALE IMMAGINE RAPPRESENTA LA GROLLA?**

**A)**



**B)**



**C)**



**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. COME SI USAVA LA GROLLA IN PASSATO?**

.....

**2. COME VIENE USATA LA GROLLA OGGI?**

.....

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. DOVE VENGONO ESPOSTI GLI OGGETTI TIPICI  
DELL'ARTIGIANATO VALDOSTANO?**

.....

**2. TI PIACEREBBE PARTECIPARE ALLA FIERA DI SANT'ORSO?  
PERCHÉ?**

.....

.....

**COMPLETA IL TESTO INSERENDO AL POSTO GIUSTO LE PAROLE:**

**ALBA - GENNAIO - VEILLÀ - POPOLARE - ILLUMINATE -  
NOTTE - AOSTA - GENTE - CITTÀ - ANNO**

LA FIERA DI SANT'ORSO È UNA FESTA ..... CHE  
SI SVOLGE OGNI ..... AD .....  
IL 30 E IL 31 .....  
NELLA ..... TRA IL 30 E IL 31 SI FESTEGGIA  
LA ..... E LE VIE DELLA .....  
SONO ..... E PIENE DI .....  
FINO ALL' .....

# ECONOMIA DELLA VALLE D'AOSTA

## CULTURA

**IN VALLE D'AOSTA CI SONO  
MOLTISSIMI CASTELLI MEDIEVALI.  
VI PIACEREBBE CONOSCERLI?  
SCOPRIAMOLI INSIEME!**



## IL CASTELLO DI FÉNIS



IL **CASTELLO DI FÉNIS** NON AVEVA UN RUOLO DIFENSIVO,  
MA ERA STATO COSTRUITO PER DIMOSTRARE L'IMPORTANZA  
DELLA FAMIGLIA CHALLANT.

## IL CASTELLO DI ISSOGNE



IL **CASTELLO DI ISSOGNE** HA UN GRANDE CORTILE INTERNO.  
AL CENTRO DEL CORTILE SI TROVA LA FONTANA DEL MELOGRANO  
CHE È SIMBOLO DI RICCHEZZA.

## **IL CASTELLO DI VERRÈS**



IL **CASTELLO DI VERRÈS** È STATO COSTRUITO SULLA PUNTA DI UNA ROCCIA PER CONTROLLARE IL PAESE E DIFENDERLO DAGLI ATTACCHI NEMICI.

## **CASTEL SAVOIA**



**CASTEL SAVOIA** È STATO COSTRUITO PER LA REGINA MARGHERITA E SOMIGLIA AI CASTELLI DELLE FIABE.

# IL FORTE DI BARD



IL **FORTE DI BARD** È UN CASTELLO DIFENSIVO CHE SI TROVA ALL'INGRESSO DELLA VALLE D'AOSTA E SERVIVA PER CONTROLLARE CHI ENTRAVA NELLA CITTÀ.

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. QUAL È IL TUO CASTELLO PREFERITO?**

.....

**2. PERCHÉ?**

.....

.....

**COLLEGA CON UNA FRECCIA L'IMMAGINE ALLA PAROLA GIUSTA.**



**CASTEL SAVOIA**



**CASTELLO DI VERRÈS**



**CASTELLO DI ISSOGNE**



**CASTELLO DI FÉNIS**



**FORTE DI BARD**

**COLLEGA CON UNA FRECCIA IL TESTO ALLA PAROLA GIUSTA.**

È STATO COSTRUITO PER  
DIMOSTRARE L'IMPORTANZA  
DELLA FAMIGLIA CHALLANT.

**CASTEL SAVOIA**

HA UN GRANDE CORTILE INTERNO.

**CASTELLO DI VERRÈS**

È STATO COSTRUITO SULLA  
PUNTA DI UNA ROCCIA PER  
CONTROLLARE IL PAESE.

**CASTELLO DI ISSOGNE**

SI TROVA ALL'INGRESSO DELLA  
VALLE D'AOSTA.

**CASTELLO DI FÉNIS**

SOMIGLIA AI CASTELLI DELLE  
FIABE.

**FORTE DI BARD**

# SIMBOLI DELLA VALLE D'AOSTA

## LO STEMMA



LO **STEMMA** DELLA VALLE D'AOSTA RAPPRESENTA UN LEONE, SIMBOLO DI FORZA E POTENZA. IL LEONE È RAFFIGURATO IN POSIZIONE RAMPANTE, CIOÈ DI ATTACCO.

## LA BANDIERA



LA **BANDIERA** DELLA VALLE D'AOSTA È UN PANNO DI FORMA RETTANGOLARE SUDDIVISO IN DUE PARTI UGUALI: UNA DI COLORE ROSSO E UNA DI COLORE NERO.

**SCRIVI SE LA FRASE È VERA O FALSA E CORREGGI LE FRASI FALSE.**

**1. LO STEMMA DELLA VALLE D'AOSTA RAPPRESENTA UNA MUCCA.**

.....

**2. LA BANDIERA DELLA VALLE D'AOSTA È ROSSA E NERA.**

.....

**COLLEGA CON UNA FRECCIA LA PAROLA ALL'IMMAGINE GIUSTA.**



BANDIERA

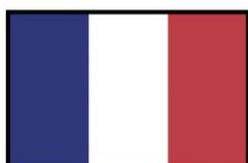
STEMMA



**RISPONDI ALLA SEGUENTI DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.**

**1. QUALE IMMAGINE RAPPRESENTA LA BANDIERA ITALIANA?**

A)



B)



C)



## LINGUE DELLA VALLE D'AOSTA



IN VALLE D'AOSTA LE INDICAZIONI STRADALI  
SONO SCRITTE SIA IN LINGUA ITALIANA  
CHE IN LINGUA FRANCESE  
PERCHÉ LA VALLE D'AOSTA È UNA  
**REGIONE BILINGUE.**

OLTRE ALL'ITALIANO E AL FRANCESE  
IN VALLE D'AOSTA SI PARLA ANCHE  
UN DIALETTO REGIONALE:  
**IL PATOIS.**

**COLLEGA LE PAROLE CHE HANNO LO STESSO SIGNIFICATO.**

**ATTENZIONE**

**AOSTE**

**OVEST**

**ATTENTION**

**AOSTA**

**OUEST**

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. IN QUALE LINGUA SONO SCRITTE LE INDICAZIONI STRADALI IN VALLE D'AOSTA?**

.....

**2. PERCHÉ?**

.....

.....

**COMPLETA IL TESTO INSERENDO AL POSTO GIUSTO LE PAROLE:**

**DIALETTO - ITALIANO - VALLE D'AOSTA - FRANCESE - PATOIS**

OLTRE ALL' ..... E AL .....  
IN ..... SI PARLA ANCHE UN ..... REGIONALE:  
IL .....

## TRADIZIONI DELLA **VALLE D'AOSTA**

### **BATAILLE DES REINES**



LA **BATAILLE DES REINES** È UN COMBATTIMENTO TRA MUCCHE IN CUI LA VINCITRICE DIVENTA LA REGINA DEL GRUPPO.

QUESTI COMBATTIMENTI NON SONO PERICOLOSI PER GLI ANIMALI PERCHÉ L'OBIETTIVO DELLA GARA NON È ELIMINARE L'AVVERSARIO MA OTTENERE IL SUO RISPETTO.

LE MUCCHE SI SCONTRANO TRA DI LORO IN MODO SPONTANEO PER STABILIRE CHI COMANDA ALL'INTERNO DEL GRUPPO E ANCHE DURANTE LA BATTAGLIA NON VENGONO FORZATE A LOTTARE.

**SCRIVI SE LA FRASE È VERA O FALSA E CORREGGI LE FRASI FALSE.**

**1. LA BATAILLE DES REINES È UN COMBATTIMENTO TRA MUCCHE.**

.....

**2. I COMBATTIMENTO SONO PERICOLOSI PER GLI ANIMALI.**

.....

**3. DURANTE LA BATTAGLIA LE MUCCHE NON VENGONO FORZATE A LOTTARE.**

.....

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE.**

**1. TI PIACEREBBE VEDERE LA BATAILLE DES REINES?**

.....

**2. PERCHÉ?**

.....

.....

# TRADIZIONI DELLA **VALLE D'AOSTA**

## **CARNEVALE DELLA COUMBA FREIDA**

IL **CARNEVALE** È UNA FESTA DI TRADIZIONE CRISTIANA CHE SI FESTEGGIA CON BALLI E SFILATE.

LE PERSONE CHE PARTECIPANO AL CARNEVALE SI MASCHERANO E INDOSSANO DEI TRAVESTIMENTI



I PERSONAGGI TIPICI DEL CARNEVALE DELLA COUMBA FREIDA SONO LE **LANDZETTE**.  
LE LANDZETTE HANNO UNA MASCHERA E SONO VESTITI CON ABITI PIENI DI PERLINE E SPECCHIETTI CHE SERVONO PER ALLONTANARE GLI SPIRITI CATTIVI.



LE SFILATE DEL CARNEVALE SONO APERTE DALLA GUIDA CHE SVENTOLA LA BANDIERA, POI CI SONO I SUONATORI E IL DIAVOLO, I PERSONAGGI DEL MATTO E DELLA MATTÀ CHE LITIGANO CONTINUAMENTE E, INFINE, L'ORSO DISPETTOSO E IL SUO DOMATORE.

**COMPLETA IL TESTO INSERENDO AL POSTO GIUSTO LE PAROLE:**

**LANDZETTE - SPECCHIETTI - CATTIVI - CARNEVALE - PERLINE -  
COUMBA FREIDA - MASCHERA - ALLONTANARE**

I PERSONAGGI TIPICI DEL ..... DELLA  
..... SONO LE .....  
LE LANDZETTE HANNO UNA ..... E SONO VESTITI CON ABITI  
PIENI DI ..... E ..... CHE SERVONO PER  
..... GLI SPIRITI .....

**RISPONDI ALLA SEGUENTE DOMANDA SEGNANDO CON UNA X LA  
RISPOSTA CORRETTA.**

**1. QUALE IMMAGINE RAPPRESENTA UNA LANDZETTA?**

**A)**



**B)**



**C)**



**ORDINA I PERSONAGGI DELLA SFILATA NUMERANDOLI DA 1 A 5.**

..... **IL MATTO E LA MATTA**  
..... **IL DIAVOLO**  
..... **LA GUIDA**  
..... **L'ORSO E IL DOMATORE**  
..... **I SUONATORI**

**CIAO BAMBINI,  
IL NOSTRO VIAGGIO ALLA  
SCOPERTA DELLA VALLE D'AOSTA  
FINISCE QUI.  
IO MI SONO DIVERTITO TANTO E  
SPERO CHE VI SIATE DIVERTITI  
ANCHE VOI.  
ALLA PROSSIMA!**



## BIBLIOGRAFIA

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano, pp. 202-234.
- Balboni P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Balboni P. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Novara.
- Banti G. (1998), *Sviluppo del sistema verbale nell'italiano parlato da somali a Mogadiscio*.  
In: Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano, pp. 147-162.
- Barki P. et al. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Barrera G., Triulzi A., Tzeggai G. (2008), *Asmara. Architettura e pianificazione urbana nei fondi dell'IsIAO*, Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente, Roma.
- Bernini G. (2011), *Varietà pidginizzate dell'italiano*, Dispense del corso di Linguistica generale, Università degli Studi di Bergamo, a.a. 2011/12.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Berruto G. (2007), *Lingue minoritarie e sociolinguistica del contatto*. In: Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 17-31.
- Bi M. (2003), *Benvenuti in Italia! Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare e intermedio*, Bignami Editore, Milano.
- Bosc F., Marello C., Mosca S. (a cura di) (2006), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino.

- Camilotti S. (2014), *Il viaggio delle donne nell'Africa coloniale italiana, tra conferma e trasformazione di sé*. In: Camilotti S., Crotti I., Ricorda R. (a cura di), *Leggere la lontananza*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 43-55.
- Carini G. P., La Cordara R. (2014), *Storia della scuola italiana in Eritrea*, Giorgio Pozzi Editore, Ravenna.
- Comberiat D. (2012), *Italiens d'Érythrée, Érythréens d'Italie. La littérature postcoloniale italienne provenant de l'Érythrée*. In: «Études littéraires africaines», n. 33, pp. 41-53.
- Corelli S., Montella M. (2019), *Narrare la lingua: esperienze di autobiografia linguistica in classe LS/L2*. In: «Bollettino Itals», n. 78, supplemento rivista «EL.LE», pp. 142-155.
- Cortès D. et al. (2017), *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*. In: «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», n. 2., pp. 1-74.
- Corti L. (2012), *Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni*. In: «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», n. 1., pp. 448-470.
- D'Agostino M., Paternostro G. (a cura di) (2006), *Costruendo i dati: metodi di raccolta, revisione e organizzazione della banca dati nella sezione sociovariazionale*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 25-44.
- Dal Negro S., Guerini F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne editrice, Roma.
- Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (a cura di) (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (a cura di) (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (a cura di) (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Metodologie e progetti di ricerca sulle dinamiche linguistiche degli italiani all'estero*, Aracne editrice, Roma.
- Dorović D., Genovesi-Bogićević A. (2011), *Nuove tecnologie per la didattica dell'italiano microlinguistico LS in corsi universitari*. In: Laboratorio Itals. Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri, n. 38, supplemento alla rivista «EL.LE».
- Fontanella L., Revelli L. (2009), *L'inadeguatezza dei libri di testo*. In: Gallina M. A. (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, pp. 19-33.
- Gazzola M. (2016), *Il valore economico delle lingue*. In: Gobbo F. (a cura di), *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*, Mondial, New York, pp. 47-54.
- Gilardoni S. (2005), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, I.S.U Università Cattolica, Milano.
- Groppaldi A. (2010), *L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS*. In: «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», n. 1., pp. 89-103.
- Ichikawa S. (2016), *Due eroi inseparabili*, Babalibri srl, Milano.
- Kolman R. (2015), *Autobiografia sociolinguistica*, Tesi di laurea, Università Juraj Dobrila di Pola, a.a. 2015/16.
- Kuitche Tale G. (2012), *Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa subsahariana francofona: una prima indagine*. In: «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», n. 1, pp. 76-136.
- Kuitche Tale G. (2013), *Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano*. In: «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», n. 2., pp. 79-95.

- Labanca N. (2002), *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, il Mulino, Bologna.
- Longo M. (2018), *L'insegnamento dell'italiano presso la scuola statale di Asmara: efficacia e criticità*. In: «Education et Sociétés Plurilingues», n. 45, pp. 3-14.
- Luike M. C. (a cura di) (2003), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi. Coordinate - volume 1*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Luike M. C. (a cura di) (2003), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica - volume 3*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Meo D. (2011), *Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario. Esperienze di tutorship e creazione del Catalogo Online di TDL dell'Università di Palermo*, Tesi di Dottorato, Università di Palermo, a.a. 2011/12.
- Montesanto G. (2013), *Settimana della lingua italiana nel mondo: l'italiano parlato in Eritrea*. In: «Orizzonti culturali italo-romeni», n. 11, ON LINE.
- Nichil R. L. (2016), *Voci dall'Africa. Un contributo per la ridefinizione dell'elemento coloniale nel lessico italiano*. In: Coluccia R, Brincat G., Möhren F. (a cura di), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Société de Linguistique Romane, Nancy-Strasbourg, pp. 415-428.
- Nocchi S., *Le scuole italiane in Eritrea*, Tesi di laurea, Scuola Superiore per Mediatori Linguistici Gregorio VII di Roma, a.a. 2011/12.
- Noli V. (a cura di) (2017), *Geocultura. Prospettive, strumenti, strategie per un mondo in italiano*, Tipografia Veneziana, Roma.
- Orioles V. (2014), *Verso nuove categorizzazioni dei contesti migratori. Dall'italianità all'italicità*, Forum, Udine, pp. 109-116.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Papa E., Cacia D. (a cura di) (2017), *Di nomi e di parole. Studi in onore di Alda Rossebastiano*, ItaliAteneo, Roma, pp. 475-502.

- Revelli L., Tabouret-Keller A., Varro G. (a cura di) (2017), *Langues Faibles. Lingue deboli*, L'Harmattan Italia, Torino.
- Revelli L. (2019), *Onomastica del contatto italo-eritreo*. In: «Africa. Rivista semestrale di studi e ricerche», ns 1/1, pp. 107-122.
- Revelli L. (2019), *Reti dell'italiano nel continente africano (e intrecci dell'area eritrea)*. In: Noli V. (a cura di), *L'italofonia nelle reti. Le reti, la Rete, il "mondo italiano"*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 195-208.
- Revelli L., (2019), *Italoфонie migranti del Corno d'Africa: immaginari sociolinguistici meticci*. In: «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», numero monografico *Italiano oltre i confini: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati di oggi*, n. 2, pp. 77-92.
- Revelli L., *Le parole dell'italiano: lessico e morfologia lessicale*, Dispense del corso di Linguistica italiana, Università della Valle d'Aosta, a.a. 2014/2015.
- Revelli L., *Approcci, metodi e tecniche glottodidattiche. Come analizzare la manualistica*, Dispense del corso di *Didattica delle lingue moderne*, Università della Valle d'Aosta, a.a. 2018/2019.
- Revelli L., *Unità d'acquisizione e tecniche didattiche*, Dispense del corso di *Didattica delle lingue moderne*, Università della Valle d'Aosta, a.a. 2018/19.
- Revelli L., *Tecniche glottodidattiche applicate*, Dispense del corso di *Didattica delle lingue moderne*, Università della Valle d'Aosta, a.a. 2019/2020.
- Semplici S. (a cura di) (1997), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze. Atti del IV seminario permanente dei Centri Linguistici*, Università per stranieri di Siena, Siena.
- Serranò F., Fasulo A. (2011), *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Carocci, Roma.

- Siebetcheu R. (2009), *La diffusione dell'italiano nello spazio sociolinguistico africano. Storia, attualità e prospettive glottodidattiche*, Tesi di Dottorato, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2009/10.
- Siebetcheu R., (2018) *La varietà semplificata di italiano nel Corno d'Africa in epoca coloniale: un indigenous talk?* In: Carotenuto C. et al. (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, EUM, Macerata, pp. 174-189.
- Torsani S. (2015), *L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica come obiettivo della preparazione degli insegnanti. Uno studio di caso*. In: «EL.LE», vol. 4, n. 3, pp. 445-462.
- Turchetta B. (2008), *Le lingue in Africa nera*. In: Banfi E., Grandi N. (a cura di), *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, Carocci, Roma, pp. 489-553.
- Vedovelli M. (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci editore, Roma.
- Vedovelli M. (2011), *Lingua ed emigrazione italiana nel mondo. Per uno spazio linguistico italiano globale*, Forum, Udine, pp. 33-41.
- Zammuner V. L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna.

## SITOGRAFIA

Alessandro Lanni, *5 cose che bisogna sapere sui rifugiati eritrei*, 27 dicembre 2015, in:

<https://openmigration.org/analisi/5-cose-da-sapere-sui-rifugiati-eritrei/>

Annalisa Camilli, *A Roma i rifugiati eritrei finiscono per strada*, 21 agosto 2017, in:

<https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2017/08/21/roma-sgombero-rifugiati-piazza-indipendenza>

Autore anonimo, *L'Eritrea accusata di crimini contro l'umanità*, 8 giugno 2016, in:

<https://www.internazionale.it/notizie/2016/06/08/eritrea-crimini-umanita>

Documentario “Asmara, storia della scuola italiana in Eritrea” (ultima consultazione maggio 2020), in: <https://www.youtube.com/watch?v=4tnGDJVYjVs>

Emanuela Casti, *Roma-Asmara, un filo che non si spezza*, 13 gennaio 2014, in:

<http://www.nigrizia.it/notizia/roma-asmara-un-filo-che-non-si-spezza>

Emanuela Del Re, *L'impegno di sostenere la pace Etiopia - Eritrea*, 30 settembre 2018, in:

[https://www.corriere.it/opinioni/18\\_settembre\\_30/impegno-sostenere-etiopia-eritrea-785cbaaa-c4c6-11e8-a181-ae01ca7df8b0.shtml](https://www.corriere.it/opinioni/18_settembre_30/impegno-sostenere-etiopia-eritrea-785cbaaa-c4c6-11e8-a181-ae01ca7df8b0.shtml)

Guida della Valle d'Aosta (ultima consultazione maggio 2020), in: <https://www.valledaosta-guidaturistica.it/blog/destinazione/montagna/>

Gwynne Dyer, *Una possibilità di pace per l'Etiopia*, 8 giugno 2018, in:

<https://www.internazionale.it/opinione/gwynne-dyer/2018/06/08/etiopia-possibilita-pace-eritrea>

Istat Geo-demo, dati ufficiali sulla popolazione residente nei Comuni italiani derivanti dalle indagini effettuate presso gli Uffici di Anagrafe (ultima consultazione maggio 2020), in: <http://demo.istat.it/str2016/index.html>

Istituto Italiano Statale Omnicomprensivo di Asmara (ultima consultazione maggio 2020), in:

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

Italiano LinguaDue (ultima consultazione maggio 2020), in:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

Itals, “Nozionario di glottodidattica” (ultima consultazione maggio 2020), in:

<https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

Le Monde, *L'Eritrea festeggia l'indipendenza ma sprofonda nel totalitarismo*, 27 maggio

2016, in: <https://www.internazionale.it/notizie/2016/05/27/eritrea-indipendenza-totalitarismo>

Loecher Editore, “Italiano per stranieri” (ultima consultazione maggio 2020), in:

<http://italianoperstranieri.loescher.it/italiano-per-immagini/lessico>

Ministero dell'Interno, “Fondo asilo migrazione e integrazione (Fami)” (ultima consultazione

maggio 2020), in: <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>

Mohamed Ali - Anouar, *Come l'Eritrea è diventato uno stato canaglia e un problema per*

*tutta la regione*, 22 settembre 2016, in: <http://www.thezeppelin.org/eritrea-uno-canaglia/>

Paola Soriga, *A Roma etiopi ed eritrei si riscoprono fratelli*, 3 aprile 2016, in:

<https://www.internazionale.it/reportage/paola-soriga/2016/04/03/roma-etiopei-eritrei>

Portale Immigrazione Valle d'Aosta (ultima consultazione maggio 2020), in:

<https://immigrazione.regione.vda.it/www/>

RaiStoria, Documentario “Eritrea, l'ultima colonia. Africa e libertà” (ultima consultazione

maggio 2020), in: <https://www.dailymotion.com/video/x5jihr4>

Sandro Orlando, *Sorpresa Asmara*, 7 settembre 2016, in:

[https://d.repubblica.it/attualita/2016/09/07/news/capitale\\_eritrea\\_asmara\\_20\\_indipendenza\\_etiopia-3219264/?refresh\\_ce](https://d.repubblica.it/attualita/2016/09/07/news/capitale_eritrea_asmara_20_indipendenza_etiopia-3219264/?refresh_ce)

Serena Uccello, *L'italiano supera il francese e diventa la quarta lingua più studiata nel*

*mondo*, 24 febbraio 2019, in: <https://www.ilsole24ore.com/art/l-italiano-supera-francese-e-diventa-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-ABajojXB>

Silvia Nocchi, Blog “Scuole italiane in Eritrea” (ultima consultazione maggio 2020) in:  
<https://scuoleitalianeineritrea.wordpress.com/>

Tullia M. Piccoli, *8 Marzo – Le Donne Eritree*, 8 marzo 2016, in:  
<http://www.eritreaeritrea.com/attualitagrave/8-marzo-festa-della-donna-a-roma>

Tullio De Mauro, *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, 23 dicembre 2016, in:  
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

Tullio De Mauro, *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, 23 dicembre 2016, in:  
<https://www.dropbox.com/s/mkcyo53m15ktbnp/nuovovocabolariodibase.pdf?dl=0>