

L'INTEGRAZIONE LINGUISTICA DEI MIGRANTI ADULTI

Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione



Jean-Claude Beacco David Little Chris Hedges

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE





Edizione inglese: *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*

Edizione francese: *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*

Jean-Claude Beacco, Professore emerito, Sorbonne nouvelle, Université Paris III

David Little, Professore emerito, Trinity College, Dublin

Chris Hedges, Strategy Manager, EU Funds, UK Home Office

Language Policy Unit

Division of Education Policy, Education Department

Directorate of Democratic Citizenship and Participation

DGII-Directorate General of Democracy

© Council of Europe, 2014.

www.coe.int/lang-migrants

Le opinioni espresse in questo documento sono proprie degli autori: esse non riflettono necessariamente la linea ufficiale del Consiglio d'Europa.

© Università degli Studi di Milano,

“Italiano LinguaDue”, 2014.

www.italianolinguaue.unimi.it

Semestrale del Master Promoitals www.promoitals.unimi.it

Direttore responsabile

Silvia Morgana

Direzione editoriale

Franca Bosc

Edoardo Lugarini

Silvia Morgana

La traduzione de *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques* viene pubblicata da “Italiano LinguaDue” per gentile concessione del Council of Europe ed è di esclusiva responsabilità del traduttore.

Traduzione di Edoardo Lugarini.

RINGRAZIAMENTI

Il Segretariato desidera esprimere il proprio ringraziamento agli autori, Jean-Claude Beacco e David Little, entrambi membri del gruppo di coordinamento del progetto "Integrazione linguistica dei migranti adulti" (ILMA), gestito dall'Unità delle Politiche Linguistiche e Chris Hedges, presidente dell'ex Comitato Europeo sulle Migrazioni (CDMG), per il loro contributo all'elaborazione di questo documento politico. Esso costituisce un importante risultato del lavoro congiunto svolto dall'ex Unità di Coordinamento per l'immigrazione e la Divisione delle politiche linguistiche.

Questa Guida è stata adottata dal Comitato europeo per la coesione sociale (CDCS) nella sua 26^a riunione (25-27 settembre 2013) e, successivamente, il Comitato dei Ministri ne ha preso atto nella 1187^a riunione dei Deputati (11 dicembre 2013).

INDICE

PREMESSA	5
PREFAZIONE	6
INTRODUZIONE	7
Le indicazioni del Consiglio d'Europa	8
1. CHE COSA È L'INTEGRAZIONE LINGUISTICA ?	11
1.1. L'apprendimento della(e) lingua(e) della società di accoglienza (non è sufficiente)	11
1.2. Il repertorio linguistico	11
1.3. Forme di integrazione linguistica	12
1.4. La diversità linguistica dei migranti : non esiste una risposta standard e definitiva ai loro bisogni	13
2. COME REALIZZARE PROGRAMMI ADEGUATI DI FORMAZIONE LINGUISTICA	15
2.1. Il processo generale	15
2.2. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) e l'integrazione linguistica dei migranti adulti	16
2.3. Il QCER e l'analisi dei bisogni dei migranti adulti	19
2.4. Bisogni soggettivi, apprendimento autonomo e Portfolio europeo delle lingue	22
2.5. Metodologie di insegnamento e culture educative dei migranti adulti	24
2.6. L'importanza della trasparenza e della qualità	25
3. VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DEI MIGRANTI	27
3.1. Principi guida per la valutazione	28
3.2. Test di pre-arrivo	30
3.3. Test per ottenere il permesso di soggiorno permanente e la cittadinanza del paese di accoglienza	32
3.4. Quali sono le conseguenze di un insuccesso nell'integrazione ?	33
3.5. Alcune riflessioni conclusive sui test di lingua	33
3.6. Alternative ai test	34
RACCOMANDAZIONI	36

PREMESSA

Il Consiglio d'Europa è stato un pioniere nel promuovere l'integrazione dei migranti negli Stati membri. Dati i valori e i principi che ispirano il suo lavoro, la nostra Organizzazione pone i diritti umani e la coesione sociale al centro delle politiche migratorie. Il Consiglio d'Europa definisce l'integrazione come un processo a due vie: i migranti devono dare prova di investire nel loro progetto migratorio, ad esempio apprendendo la lingua del paese di accoglienza, ma anche il paese ospite ha delle responsabilità, come ad esempio consentire l'accesso al mercato del lavoro ed evitare le discriminazioni. "Vivere insieme nella diversità" non è solo uno slogan, è un principio vitale per ogni democrazia fondata sulla pace. Coloro che hanno responsabilità politiche e i cittadini hanno un ruolo attivo da svolgere in questo senso.

È interessante notare come la prima risoluzione adottata dal Comitato dei Ministri sui migranti abbia riguardato "l'insegnamento delle lingue ai lavoratori migranti". Si era nel 1968, ma solo molti anni dopo il Consiglio d'Europa avrebbe avviato un progetto per supportare i decisori politici e gli esperti nel favorire l'integrazione linguistica dei migranti adulti.

Apprendere la lingua del paese di accoglienza non è un prerequisito per l'integrazione, ma ne costituisce certamente un elemento essenziale. Secondo le indagini che abbiamo effettuato, un numero crescente di Stati membri adottano politiche che prevedono una formazione e una valutazione linguistica. Tuttavia non tutti i migranti rientrano in una medesima categoria di discenti: i loro bisogni di apprendimento sono complessi; complessità di cui le misure adottate dai poteri pubblici e i metodi di insegnamento devono tener conto. Sulla base della sua lunga esperienza nel campo dell'apprendimento e insegnamento delle lingue (straniere), il Consiglio d'Europa ha perciò sviluppato diverse iniziative, tra cui un sito web dedicato, delle linee guida e degli strumenti per aiutare gli Stati membri a sviluppare politiche coerenti ed efficaci.

La *Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione* è stata concepita per rispondere in modo particolare ai bisogni dei decisori politici che non sono necessariamente degli esperti nell'insegnamento delle lingue e nella valutazione. Spero che li accompagni nei loro sforzi per conciliare gestione delle migrazioni e formazione linguistica al fine di facilitare l'integrazione dei migranti nelle nostre società.

Snežana Samardžić-Marković
Direzione generale della Democrazia



PREFAZIONE

Le migrazioni costituiscono una delle sfide più importanti che l'Europa deve affrontare e complessa è la gestione delle relazioni tra i migranti, le comunità a cui essi danno vita e le popolazioni dei paesi di accoglienza. Come ricordava Vaclav Havel¹ «L'Europa sa e ha sempre saputo aprirsi ai nuovi arrivati. Nel corso degli ultimi cinquant'anni vi è sempre stato in Europa un posto o l'altro in cui persone diverse perché provenienti da un altro continente si sono nondimeno sentite a casa propria. L'Europa era e deve restare sempre un continente aperto».

Forte di 40 anni di lavori nel campo delle migrazioni, il Consiglio d'Europa è all'avanguardia nell'elaborazione di politiche di integrazione rispettose dei diritti e della dignità dei migranti e contribuisce alla stabilità e alla coesione sociali.

La *Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione* focalizza l'attenzione sull'integrazione linguistica e si colloca dunque coerentemente nell'insieme delle misure proposte per migliorare la situazione dei migranti al fine di costruire relazioni intercomunitarie fondate sulla coesione e l'uguaglianza nelle sempre più diverse società europee.

Perché vi sia integrazione occorre dare priorità al riconoscimento del capitale umano del migrante (la sua lingua madre, il suo percorso personale o la sua esperienza professionale), ma, soprattutto, alle possibilità che si offrono per l'arricchimento di questo capitale nel processo di integrazione: acquisizione di conoscenze sul paese di accoglienza e apprendimento della sua lingua.

Questa *Guida* presenta una sintesi delle risorse messe a punto dal Consiglio d'Europa nell'ambito dell'integrazione linguistica dei migranti adulti (LIAM). A partire da esempi concreti, essa esamina differenti forme di integrazione tenendo conto della diversità dei migranti, propone delle linee guida per predisporre programmi e progetti di formazione suggerendo adattamenti degli strumenti esistenti e prende inoltre in esame aspetti legati alla valutazione delle competenze.

Questa è l'idea sottesa a questa pubblicazione. Essa sarà per voi, lo spero, un'utile strumento per il lavoro che svolgete per rendere la diversità una risorsa per tutti.

María Ochoa-Llidó

Direttrice ad intérim del Direttorato dei Diritti Umani e dell'Antidiscriminazione
(Dicembre 2013)



¹ *Diversity and cohesion: new challenges for the integration of immigrants and minorities* (Council of Europe, 2000).
http://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/documentation/Series_Community_Relations/Diversity_Cohesion_en.pdf

Diversité et cohésion: de nouveaux défis pour l'intégration des immigrants et des minorités (Conseil de l'Europe, 2000).
http://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Documentation/Series_Community_Relations/Diversity_Cohesion_fr.pdf

INTRODUZIONE

Gli Stati membri hanno organizzato, in tempi più o meno recenti, sistemi di supporto all'integrazione dei migranti adulti, nuovi arrivati o stabilitisi da tempo. Essi hanno talvolta scelto, per diverse ragioni, di intervenire nell'ambito dell'apprendimento della lingua piuttosto che "lasciar fare". Ma dobbiamo fare in modo che queste azioni non portino, nei fatti, all'esclusione, soprattutto se esse si basano su test di conoscenza della lingua e della società di accoglienza², come avviene in numerosi Stati membri. L'integrazione dei nuovi arrivati è un processo che, oltre all'inclusione sociale³ (accesso all'abitazione, al lavoro, all'educazione, ai servizi sanitari, alla vita politica, ecc.), comporta una dimensione trasversale, ma specifica: l'integrazione linguistica. Questo aspetto è spesso sottovalutato o perfino assente nei programmi di accoglienza e negli indicatori di integrazione.

Per i migranti, è molto importante sentirsi integrati nella società di accoglienza sul piano della comunicazione linguistica e questo dipenderà dal modo di concepire l'integrazione, che può essere diverso e variare a seconda degli individui (vedi capitolo 1). È anche importante che essi siano percepiti come linguisticamente integrati dai membri della società di accoglienza, per i quali tale integrazione dipende dalla padronanza della lingua maggioritaria nella loro società – una visione ristretta che può non essere necessariamente condivisa dagli stessi migranti.

E in effetti, dal punto di vista dei migranti, l'integrazione linguistica non è necessariamente una garanzia di piena integrazione: un migrante può avere buone competenze nella lingua della società di accoglienza senza che per questo egli possa beneficiare della parità di accesso all'occupazione rispetto ai parlanti nativi di quella lingua se non adotta alcuni dei comportamenti comunemente accettati dalla società ospite. Tuttavia, l'acquisizione di competenze nella lingua maggioritaria può facilitare l'integrazione.

Per gestire programmi e progetti di formazione destinati a facilitare l'integrazione

² Il Consiglio d'Europa ha elaborato strumenti normativi e raccomandazioni che enunciano i principi su cui fondare gli interventi che riguardano le migrazioni (si vedano gli articoli delle Convenzioni e delle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa su questo tema). Questi sono integrati da linee guida di politica linguistica e strumenti di riferimento sviluppati per sostenere la loro effettiva implementazione in un approccio inclusivo basato su valori e principi condivisi. Questi diversi documenti sono disponibili sul sito dedicato all'integrazione linguistica dei migranti adulti (LIAM/ILMA) al seguente indirizzo: www.coe.int/lang-migrants / www.coe.int/lang-migrants/FR. Questo sito, sviluppato dal Consiglio d'Europa (Unità delle politiche linguistiche), offre diversi documenti di riferimento, destinati sia ai decisori politici che agli esperti, per approfondire la riflessione su questioni relative all'integrazione linguistica dei migranti adulti e per fornire assistenza in questo campo. Il sito offre inoltre numerosi strumenti e risorse e la sua consultazione è facilitata da una funzione di ricerca per "parole chiave".

³ Cfr. Jean-Claude Beacco, *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants/FR - Catégorie : Documents d'orientation) / *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants - Categories: Studies).

linguistica, alcuni Stati membri mettono soprattutto l'accento sui test⁴ ai quali devono sottoporsi i migranti e che corrispondono a vari stadi di integrazione giuridica: ingresso nel territorio, permesso di soggiorno, accesso al mercato del lavoro ed acquisizione della cittadinanza del paese d'accoglienza. Tuttavia, queste "misurazioni" delle competenze linguistiche sono molto complesse e rischiano di essere ambigue poiché, ad esempio, non è facile precisare in modo chiaro e condiviso che cosa si debba intendere per "competenza funzionale minima" in una data lingua. Inoltre, queste prove sono spesso percepite dai migranti come ostacoli da superare, imposti dalla società ospite, e meno spesso come facenti parte di un sistema di accoglienza e di sostegno all'integrazione.

Se la priorità degli Stati membri è l'effettiva integrazione linguistica di queste persone, e non il controllo dei flussi migratori attraverso il controllo delle loro competenze linguistiche, la formazione linguistica⁵ deve essere di qualità perché solo tale formazione può davvero aiutare i migranti adulti ad integrarsi nel nuovo contesto linguistico e culturale. Essa dovrebbe pertanto essere considerata non come una preparazione ai test, ma come uno strumento educativo (vedi capitolo 2).

LE INDICAZIONI DEL CONSIGLIO D'EUROPA

In conformità ai valori fondamentali del Consiglio d'Europa, occorre tenere conto, nella elaborazione di programmi e progetti di formazione linguistica⁶ per i migranti adulti, dei diritti che sono loro riconosciuti. Ma, per soddisfare questa esigenza, non è sufficiente adottare la scala dei livelli (A1.1, A.1, A2, ecc.) indicati dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER)⁷. A questo proposito è opportuno richiamare i

⁴ Secondo le indagini condotte dal Consiglio d'Europa presso gli Stati membri, il numero di paesi che sottopongono i migranti adulti a test di lingua e di conoscenza della società d'accoglienza è in costante aumento (www.coe.int/lang-migrants – vedi 'Categories: Surveys' / www.coe.int/lang-migrants/FR - vedi 'Catégories : Enquêtes').

⁵ Cfr. Jean-Claude Beacco, *Politiques linguistiques pour migrants: des valeurs aux formations*, www.coe.int/lang-migrants/FR / *Language policies for adult migrants: from values to education*, www.coe.int/lang-migrants.

⁶ Cfr. Formations en langue, évaluation et assurance qualité:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Language_courses/Courses_FR.asp

Language courses, assessment and quality assurance:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/language_courses/courses_EN.asp?

Vd., in particolare, Richard Rossner, *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options* / *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants – guidelines and options*.

⁷ Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, trad. it. di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001). Il Quadro, nella versione inglese e francese è disponibile in linea all'indirizzo www.coe.int/lang-CEFR. Occorre sottolineare che il QCER è stato concepito per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere. Per questa ragione ogni sua applicazione in contesti relativi ai migranti deve essere preceduto da una approfondita riflessione (vedi paragrafi 2.2 e 2.3). Una introduzione all'uso del QCER in contesto migratorio è disponibile, insieme ad altri strumenti correlati, sul sito dell'ILMA http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/levels/levels_FR.asp? /LIAM http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/levels/levels_EN.asp?

valori fondamentali dell'Organizzazione: «Scopo primario del Consiglio d'Europa è creare su tutto il continente europeo uno spazio democratico e giuridico comune, nel rispetto dei valori fondamentali: i diritti dell'uomo, la democrazia e lo Stato di diritto. Fondamento di una società tollerante e civile, questi valori sono indispensabili per la stabilità, la crescita economica e la coesione sociale del continente».

Nel *Libro bianco sul dialogo interculturale*⁸ (2008) la coesione sociale viene definita come «la capacità che una società ha nel garantire il benessere di tutti i suoi membri, riducendo al minimo le disparità ed evitando le polarizzazioni» e l'integrazione come «un processo a doppio senso e la capacità degli individui di vivere insieme nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non-violenza, della solidarietà e di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica». Il *Libro bianco* riconosce la necessità «di prendere misure proattive, strutturate e largamente condivise atte a gestire la diversità culturale» e indica il dialogo interculturale come uno strumento essenziale per raggiungere questo obiettivo.

È evidente che la lingua ha un ruolo chiave da svolgere per raggiungere l'obiettivo della coesione sociale attraverso il dialogo interculturale. La parola "dialogo" implica lo scambio, la discussione, la negoziazione e la risoluzione dei potenziali conflitti e la lingua è il canale obbligatorio attraverso il quale passano le differenti forme di dialogo. Il processo di integrazione dei migranti nella società di accoglienza non può seriamente cominciare se non vi è comunicazione; e questa comunicazione è probabile che sia condotta, il più delle volte, nella lingua della società di accoglienza. Da qui la grande importanza che gli Stati membri accordano all'acquisizione, da parte dei migranti, di competenze in questa lingua.

I programmi di formazione che hanno lo scopo di facilitare l'integrazione linguistica devono rispettare i valori fondamentali del Consiglio d'Europa e tenere conto, in particolare:

- a) *delle lingue che i migranti adulti già conoscono*: non si tratta di insegnarle loro (perché già le conoscono), ma di riconoscerle e di accordare loro uno spazio per:
 - aiutare i migranti ad apprendere una nuova lingua;
 - incoraggiare i migranti adulti a valorizzare la (le) loro lingua(e) d'origine, perché essi hanno bisogno dell'autostima per avere successo;
 - incoraggiarli a trasmettere questa(e) lingua(e) ai loro figli (almeno nel contesto familiare), perché le lingue che i migranti portano con loro arricchiscono la società di accoglienza;
- b) *dei bisogni linguistici dei migranti adulti*, che devono essere identificati ma anche discussi con loro (vedi capitolo 2.3);
- c) *della diversità delle popolazioni migranti*, il che significa attuare programmi di formazione su misura e il più possibile adattati alle particolari situazioni individuali. La formazione generalista proposta o imposta a molti gruppi diversi tra loro rischia di essere demotivante e, alla fine, inefficace, se gli apprendenti non trovano quello che

⁸ *White Paper on Intercultural Dialogue – Living Together As Equals in Dignity*, Council of Europe (2008): http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
Libre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité, Conseil de l'Europe, 2008 : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

cercano. Questa ricerca di qualità – così definita – è rispettosa delle persone in quanto mira veramente ad integrare con successo i migranti adulti nella società di accoglienza.

Per supportare lo sviluppo di programmi di formazione linguistica destinati a migranti adulti, le linee guida qui presentate:

- a) descrivono i principi operativi che derivano dalle definizioni di *integrazione linguistica* e di *repertorio linguistico* (capitolo 1);
- b) indicano in dettaglio le diverse fasi del processo di creazione di corsi per l'insegnamento della (delle) lingua(e) maggioritarie ai migranti adulti (capitolo 2);
- c) descrivono i metodi di valutazione delle competenze apprese e di costruzione di test di lingua che siano equi, trasparenti e consoni ai tipi di apprendenti in questione e al più generale obiettivo dell'integrazione e indicano le possibili alternative ai test di lingua (capitolo 3).

CAPITOLO 1

CHE COSA È L'INTEGRAZIONE LINGUISTICA?

In conformità ai valori fondamentali del Consiglio d'Europa, *l'integrazione linguistica* viene definita in relazione al contributo che essa apporta alla coesione sociale che gli strumenti di integrazione hanno lo scopo di rafforzare.

1.1. *L'apprendimento della(e) lingua(e) della società di accoglienza (non è sufficiente)*

L'integrazione linguistica dei migranti adulti viene spesso intesa come l'obbligo che i migranti hanno di apprendere la (le) lingua(e) della società di accoglienza (lingua(e) nazionale(i), ufficiale(i), maggioritaria(e), ecc.) per ragioni non solamente pratiche, ma anche ideologiche. Infatti da loro ci si aspetta che ne acquisiscano una "buona" conoscenza, ma anche, talvolta, che non si distinguano dai parlanti la lingua maggioritaria se non in minimo grado (per l'accento, ad esempio). È evidente che questa interpretazione dell'integrazione linguistica non è quella dei migranti perché essa non tiene conto che di una sola lingua. Una vera integrazione implica creare le condizioni per una adeguata *riconfigurazione dei repertori linguistici* dei migranti adulti.

1.2. *Il repertorio linguistico*

La nozione di *repertorio linguistico* non è specifica dei soli migranti. Essa rinvia al fatto che tutti noi possediamo un insieme di conoscenze e di capacità linguistiche che utilizziamo in diversi modi nei differenti domini della vita sociale. Per un buon numero di noi, e soprattutto per i migranti adulti, questo repertorio è costituito da più di una lingua e, di conseguenza, si basa su una "competenza plurilingue". Le lingue del repertorio individuale svolgono ruoli e funzioni differenti (ad esempio, comunicare in un contesto familiare, con i vicini, nell'ambiente di lavoro, esprimere la propria identità culturale, ecc.) che possono essere coperti congiuntamente da più lingue. Questa "ripartizione" delle funzioni può variare nel corso del tempo o a seconda delle situazioni comunicative. In ogni caso, ogni acquisizione di una nuova lingua modifica l'equilibrio del repertorio individuale, che deve essere riorganizzato. Nel caso dei migranti adulti questa riorganizzazione, imposta dal nuovo contesto, costituisce una sfida identitaria importante perché essa avviene sotto lo sguardo dei parlanti nativi e dei membri del loro gruppo.

1.3. *Forme di integrazione linguistica*

Poiché la (le) lingua(e) della società di accoglienza partecipano pienamente all'integrazione sociale di coloro che la (le) apprendono, essa(e) deve (devono) inserirsi nei repertori individuali senza divenire causa di alienazione o di sofferenza identitaria.

Più forme di integrazione di questa(e) lingua(e) nei repertori individuali sono possibili:

- a) *una integrazione linguistica passiva*: la competenza nella lingua maggioritaria non è sufficiente per gestire con efficacia e senza eccessivo sforzo le ordinarie situazioni comunicative. La comunicazione implica sovente il ricorso ad altre persone e la sua riuscita dipende in gran parte dall'atteggiamento comprensivo degli interlocutori. Alcune attività sociali non sono ricercate o sono evitate perché non sostenibili sul piano linguistico. Questi repertori possono essere valutati dai parlanti come privi di efficacia e possono anche dar luogo ad atteggiamenti di esclusione da parte dei parlanti nativi. Ma possono essere anche accettati essendo la lingua della società di accoglienza appena tollerata e praticata e la lingua d'origine da sola conservando tutte le sue funzioni in termini di identità;
- b) *una funzione linguistica funzionale*: le risorse nella lingua maggioritaria e nelle altre lingue del repertorio sono sufficienti per consentire ai migranti adulti di gestire con relativo successo la maggior parte delle situazioni comunicative di carattere personale, sociale e professionale. Essi non si preoccupano dei numerosi errori che commettono perché ricercano soprattutto l'efficacia comunicativa. La lingua d'origine conserva uno statuto identitario preminente, ma la lingua della società di accoglienza è accettata per la sua utilità pratica;
- c) *una integrazione linguistica proattiva*: i migranti adulti cercano di migliorare le loro competenze non soltanto per adattarsi meglio dal punto di vista linguistico, ma anche per motivi personali (ad esempio, per le loro attività legate al lavoro o per sviluppare le loro relazioni sociali e personali). Essi si sforzano di fare meno errori e di acquisire competenze più avanzate e accettabili ai loro occhi;
- d) *una integrazione linguistica che sviluppa l'identità linguistica*: i migranti riconfigurano il loro repertorio integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza. Essi gestiscono consapevolmente il loro repertorio e, in particolare, non evitano l'alternanza delle lingue nella vita sociale. La lingua d'origine conserva la funzione di riflettere la loro identità, ma la (le) lingua(e) della società di accoglienza comincia (cominciano) a divenire co-identitaria(e). La coesistenza di più lingue identitarie nel repertorio linguistico dell'immigrato può essere paragonata alla nozione di doppia nazionalità. La lingua d'origine può allora avere un valore tale da volerla trasmettere, cosa che i migranti adulti in genere evitano, ritenendo che l'uso della propria lingua sia un indicatore di migrazione.

Le diverse forme di integrazione linguistica di cui i migranti fanno esperienza dipendono dal loro progetto di vita, dal loro grado di istruzione e dal loro bagaglio culturale e da altri fattori. Essi possono:

- cercare di modificare il meno possibile il loro repertorio;
- essere motivati a modificarlo, ma essere nella impossibilità di farlo per mancanza di

tempo o di un sostegno adeguato o di autostima, il che genera disagio e sofferenza psicosociale;

- si impegnano nel migliorarlo, senza ricercare in modo eccessivo la correttezza grammaticale: accettano gli errori, le approssimazioni, il loro accento “straniero” e conservano nella comunicazione le loro abitudini culturali trasferendole nella nuova lingua;
- cercano di acquisire le competenze del parlante nativo, allo scopo di adattarsi linguisticamente, il che comporta la marginalizzazione o l’abbandono della lingua d’origine o, al contrario, la volontà di trasmettere in ambito familiare la loro lingua d’origine da una generazione all’altra.

Sta ai migranti decidere, per se stessi e per le loro famiglie, quali di queste strategie linguistiche siano le più adeguate al loro progetto di vita e alla gestione della loro identità. I programmi e i progetti di formazione dovrebbero avere il compito di guidarli nel loro modo di affrontare questi processi di apprendimento, quale che sia loro finalità, e di renderli consapevoli delle conseguenze delle loro scelte.

1.4. *La diversità linguistica dei migranti: non esiste una risposta standard e definitiva ai loro bisogni*

Alla diversità dei progetti di vita dei migranti corrisponde anche una grande diversità di repertori e di percorsi educativi quando cominciano ad apprendere la lingua maggioritaria: “migrante” è una categoria sociologica o giuridica, non è una categoria linguistica omogenea. L’elaborazione di ogni politica d’integrazione relativa alle lingue ed ai migranti adulti, che si tratti di nuovi arrivi o di migranti già insediati, deve tenere conto della pluralità dei contesti d’accoglienza e delle esperienze e delle conoscenze linguistiche di queste persone.

Di conseguenza, non vi possono essere soluzioni standard uniche o universali per organizzare la formazione linguistica e valutarla, ma soltanto una formazione quanto più personalizzata possibile, in funzione delle risorse disponibili.

Gli obiettivi dei programmi di formazione linguistica destinati ai migranti adulti variano a seconda della natura della migrazione: profughi, lavoratori o residenti di lunga o di media durata, congiunti dei migranti, nuovi arrivati, ecc.

A questa diversità corrisponde una diversità di domini di utilizzo della lingua del paese di accoglienza, che possono essere parzialmente comuni. Queste differenze nella natura della migrazione devono guidare le istituzioni nell’identificare gli obiettivi della formazione in lingua, e dunque, nella predisposizione dei corsi.

Altri fattori relativi alla diversità dei bisogni e delle attese linguistiche dipendono dalle precedenti esperienze di apprendimento dei migranti: la natura del loro capitale educativo (alcuni hanno un grado di istruzione elevato, mentre altri non sono stati scolarizzati nel loro paese d’origine, o soltanto in modo limitato), quella della loro formazione professionale e della composizione del loro repertorio linguistico, in cui possono figurare lingue nazionali/ ufficiali acquisite o meno tramite un insegnamento formale, utilizzate in Europa come lingue nazionali/ufficiali o insegnate come lingue straniere (il tedesco, l’inglese, lo spagnolo o il francese, ad esempio).

Occorre tenere conto delle somiglianze e delle differenze tra la lingua d’origine e la (o una) lingua del paese d’accoglienza (in particolare tra una lingua con alfabeto latino

ed una lingua che usa un altro alfabeto o una lingua dal sistema grafico non alfabetico).

Occorre anche considerare “il momento” della migrazione: fase precedente alla migrazione effettiva o all’arrivo nella società d’accoglienza (quando il bisogno è urgente), forma del soggiorno (breve, costituito da soggiorni regolari in paesi diversi, di lungo periodo, che prevede un ritorno nel paese di provenienza, considerato definitivo, ecc.).

Infine, occorre evitare di ritenere che “una buona” conoscenza fattuale della società di accoglienza e “una buona” padronanza della(e) sua(e) lingua(e) siano necessariamente segno di integrazione. L’adesione ai valori fondamentali della società di accoglienza è un processo socio-affettivo identitario che deve essere caratterizzato da un insieme di parametri ed essere valutato in funzione del comportamento globale dei migranti e non delle loro sole capacità linguistiche. Al contrario, una conoscenza considerata come “debole” della lingua non significa automaticamente che l’immigrato non abbia aderito ai valori fondamentali della società d’accoglienza.

I programmi di formazione linguistica che non tengano conto di questi fattori e della diversità di questi contesti hanno poche possibilità di essere efficaci. Gli Stati membri devono optare per corsi flessibili, forme di valutazione e di test “su misura”, il più possibile adattati alle persone ed ai gruppi, in funzione degli investimenti considerati accettabili per creare e mantenere la coesione sociale. Il grado di adattabilità della formazione rivolta a gruppi specifici di migranti è una questione di risorse e dipende dunque dalle decisioni politiche di ogni Stato membro.

CAPITOLO 2

COME REALIZZARE PROGRAMMI ADEGUATI DI FORMAZIONE LINGUISTICA

L'organizzazione dei programmi di formazione nella(e) lingua(e) della società di accoglienza destinati ai migranti adulti dipende da che cosa più in generale si intende per formazione linguistica. Data la complessità della questione, l'elaborazione di questi programmi di formazione esige da parte delle istituzioni che ne sono responsabili una qualità e una trasparenza tutta particolare. Il QCER è, al riguardo, uno strumento utile, ma non è l'unico e occorre che sia utilizzato in maniera appropriata (vedi paragrafo 2.2.). Va sottolineato che fissare un livello del QCER da raggiungere non è assolutamente sufficiente per "definire" un corso di lingua.

2.1. *Il processo generale*

Il processo generale per l'elaborazione di programmi e corsi di formazione può essere riassunto come segue:

- definire le caratteristiche dei gruppi di apprendenti: l'espressione corso di lingua "per migranti" è troppo generica, tra l'altro perché i migranti possono presentare repertori linguistici e livelli di conoscenza della lingua della società di accoglienza molto diversi;
- definire i bisogni linguistici, e cioè le situazioni di comunicazione (orale e scritta) che i migranti adulti desiderano diventare in grado di padroneggiare o che essi vogliono essere capaci di gestire;
- a partire dalle situazioni così definite, specificare gli obiettivi per tipi di attività (interazione orale, comprensione scritta, ecc.) e per dominio (vita familiare, vita professionale, vita sociale, ecc.) utilizzando a tal fine i descrittori del QCER;
- fissare i corrispondenti obiettivi operazionali sulla base delle *Descrizioni dei livelli di riferimento*⁹ del QCER, sezione DNR, disponibili; si arriva così alla definizione di un profilo delle competenze da raggiungere;
- ripartire questi obiettivi in sequenze di attività tenendo il più possibile conto del

⁹ Le *Descrizioni dei livelli di riferimento* per le lingue nazionali (DNR) sono correlate ai livelli definiti nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER). Ulteriori informazioni si possono reperire all'indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp in lingua inglese o, in lingua francese, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp. Per l'italiano si veda B. Spinelli, F. Parizzi (a cura di) *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze, 2010.

- numero di ore di insegnamento a disposizione e dei ritmi di apprendimento;
- definire la (le) struttura(e) di queste sequenze di insegnamento;
- definire le metodologie di insegnamento; si potranno privilegiare modalità di insegnamento/apprendimento attive e autonome, ma è importante prendere in attenta considerazione la cultura educativa degli apprendenti ovvero le loro abitudini apprenditive e le loro attese, le loro aspettative riguardo all'insegnamento;
- raccomandare agli apprendenti di autovalutare i risultati del loro apprendimento;
- valutare i risultati dell'apprendimento;
- e, eventualmente, preparare gli apprendenti ai test.

La necessaria diversificazione della formazione linguistica non deve far dimenticare che un buon numero di migranti sono quotidianamente in contatto con la lingua maggioritaria e che hanno bisogno di usarla nella “vita reale”. Questo uso della lingua in situazioni informali, in cui il senso del discorso può essere parzialmente inferito dal contesto, rappresenta per tutti gli apprendenti un modo efficace di sviluppare le loro competenze linguistiche. Di conseguenza è opportuno creare un ambiente di apprendimento sociale in cui sviluppare le relazioni che i migranti hanno stabilito nel loro entourage (nella loro casa, nella loro strada, nel loro quartiere, sul luogo di lavoro, ecc.) incoraggiando le interazioni positive¹⁰. Questo non significa che si debbano abbandonare i corsi di lingua, ma piuttosto che occorre integrare le esperienze che si vivono al di fuori dei corsi per arricchire la formazione linguistica. Da questo punto di vista è inoltre importante fare in modo che l'ambiente sociale favorisca quanto più possibile l'apprendimento naturale, informando gli operatori coinvolti delle problematiche che vi sono implicate e fornendo loro orientamenti per aiutarli a sviluppare l'apprendimento linguistico dei migranti in modo positivo e incoraggiante (accoglienza linguistica). Tutto ciò illustra bene la natura a “doppio senso” dell'integrazione.

2.2. *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e l'integrazione linguistica dei migranti adulti*

I livelli di competenza del QCER¹¹ sono spesso utilizzati per definire gli obiettivi di apprendimento della formazione linguistica destinata ai migranti adulti. Ma ciò non può garantire la qualità di questa formazione, né la sua capacità di soddisfare i bisogni degli studenti migranti.

Occorre riconoscere che i progetti educativi del Consiglio d'Europa si sono sempre prefigurati di rafforzare la capacità degli individui di contribuire al processo democratico

¹⁰ Cfr. Orton (2012), *Building migrants' sense belonging through positive interactions*, Council of Europe <http://www.coe.int/t/democracy/migration/Source/migration/EnglishMigrantBelongingWeb.pdf>
Développement d'un sentiment d'appartenance chez les migrants par des interactions positives, Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/democracy/migration/Source/migration/FrancaisSentimentAppartenanceWeb.pdf>

¹¹ Cfr. nota 6.

a livello nazionale, regionale o locale. Dagli anni '70, i progetti di educazione linguistica¹² condotti dal Consiglio d'Europa si sono concentrati sull'apprendimento delle lingue per scopi comunicativi e di scambio. Infatti, tale apprendimento può rafforzare le competenze sociali, culturali, politiche, accademiche/intellettuali e professionali di un individuo. Queste considerazioni aiutano a comprendere la natura del QCER: il Quadro propone una descrizione il più possibile esaustiva di ciò che un utente/apprendente è capace di "fare" in una lingua seconda o in una lingua straniera. Va sottolineato che il QCER è molto più che uno strumento tecnico. Le sue scale di competenze linguistiche sono state definite a partire da un'analisi tassonomica dettagliata dell'uso della lingua, da un lato e, dall'altro, delle competenze che sono richieste in ogni atto comunicativo. Questo strumento, che non è normativo, propone inoltre un'ampia gamma di opzioni metodologiche per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione.

I sei livelli di competenza definiti dal QCER riflettono il percorso classico di apprendimento delle lingue nelle culture educative europee: l'apprendimento con finalità di comunicazione generali (A1 - B1) costituisce la base per l'acquisizione di competenze più complesse (B2 - C2) che, progressivamente, interagiscono con l'uso accademico e professionale della lingua oggetto di apprendimento.

Ai livelli inferiori, l'accento viene posto più sulla comunicazione orale che sulla comunicazione scritta; le competenze relative alla comprensione e alla produzione scritta supportano il repertorio essenzialmente orale dell'apprendente:

- A1 è il livello più elementare di uso produttivo della lingua: l'apprendente è in grado di interagire in modo semplice con l'interlocutore (non si accontenta di ripetere parole o frasi fatte). A Questo livello, riesce a *comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto* (QCER, p. 32), a *capire i nomi e le parole che gli sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi* (QCER, p. 34) a *compilare moduli con dati personali* (QCER, p. 34).
- Al livello A2 l'apprendente è capace di destreggiarsi in un ventaglio di interazioni sociali elementari e di condurre a termine uno scambio semplice in un negozio, alla posta o in banca, ecc. Riesce a *comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali* (QCER, p. 32), a *trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano su argomenti e attività familiari* (QCER, p. 34), a *prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi riguardanti bisogni immediati* (QCER, p. 34).
- Al livello B1 l'apprendente è in grado di sostenere una conversazione ed ottenere ciò che vuole in diversi tipi di contesti e di far fronte in modo flessibile ai problemi della vita quotidiana. Riesce a *cavarsela in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione* (QCER, p. 32), a *comprendere i punti essenziali di messaggi in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro* (QCER, p. 32) e a *produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli sono familiari o siano di suo interesse* (QCER, p. 32).

¹² Si consulti il sito dell'Unità delle Politiche linguistiche <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> o www.coe.int/lang/FR. Per visionare progetti meno recenti (1957-2001) si veda la rubrica "Fields of activities/A brief history" o "Domaines d'activités / Aperçu historique".

Ai livelli superiori, la comprensione dello scritto e la produzione scritta acquisiscono maggiore importanza essendo la conoscenza della lingua da parte degli studenti sempre più legata ai loro specifici campi di interesse accademici e/o professionali:

- Al livello B2 l'apprendente è in grado di impegnarsi in una discussione articolata ed efficace, è capace di fare di meglio che semplicemente “districarsi” in un'interazione sociale e ha soprattutto acquisito una consapevolezza linguistica. Riesce a *scorrere velocemente testi lunghi e complessi, individuando le informazioni che gli/le servono* (QCER, p. 88) e a *scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo di interesse* (QCER, p. 76).
- L'apprendente del livello C1 ha facilmente accesso ad un'ampia gamma di discorsi che gli permette di comunicare con sicurezza e spontaneità. È in grado di *comprendere nei dettagli un'ampia gamma di testi lunghi e complessi con cui può avere a che fare nella vita sociale, professionale o accademica* (QCER, p. 89) e di *scrivere un'esposizione chiara e ben strutturata di argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti* (QCER, p. 79).
- A livello C2 l'apprendente comunica con un elevato grado di precisione, di pertinenza e di scioltezza. È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto (QCER, p. 87) e di scrivere storie e descrizioni di esperienze in modo chiaro, in uno stile fluente ed avvincente, adeguato al genere adottato (QCER, p. 78). È importante sottolineare che solo una minoranza di apprendenti una lingua straniera riesce a raggiungere i livelli più alti di competenza linguistica.

Questa breve descrizione dei livelli di competenza non deve far perdere di vista due delle più importanti caratteristiche del QCER, e cioè la sua ripartizione degli usi della lingua in quattro grandi domini di competenza (la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione) e le scale esemplificative di quanto propone per le forme orali e scritte dei tre primi domini (ascoltare e leggere; parlare e scrivere; interazione orale e scritta). Questo approccio permette di tenere conto del fatto che non si raggiunge sempre lo stesso livello di competenza in tutte le abilità e ci ricorda che i livelli del QCER non sono standard olistici.

Va inoltre sottolineato che il QCER descrive nel modo più esaustivo possibile le competenze linguistiche dell'utente/apprendente. In particolare, la competenza linguistica in senso stretto (le conoscenze grammaticali e lessicali acquisite) rappresenta soltanto una parte della competenza linguistico-comunicativa, includendo questa anche la competenza sociolinguistica e pragmatica. In altri termini, i curricoli e i programmi di apprendimento fondati sul QCER non devono definire soltanto le conoscenze grammaticali ed il vocabolario da acquisire, devono anche, ad esempio, mirare a dotare gli studenti della capacità di comunicare in modo adeguato tenendo conto delle convenzioni relative alle forme di cortesia, delle norme di interazione locali e di altri fattori sociolinguistici.

Il QCER è uno strumento analitico estremamente utile, ma deve sempre essere utilizzato insieme ad altri strumenti e procedure (analisi dei bisogni, descrizione dei livelli di riferimento (DNR) per ciascuna lingua¹³, metodi insegnamento appropriati, ecc).

¹³ Vedi nota 9.

2.3. Il QCER e l'analisi dei bisogni dei migranti adulti

Poiché vuole essere uno strumento *esaustivo, trasparente e coerente* (QCER, p. 8) il QCER non propone soluzioni già pronte per l'apprendimento delle lingue in ogni dominio. Per questa ragione l'utilizzo del *Quadro* per l'elaborazione di programmi di apprendimento delle lingue o per la definizione di repertori comunicativi a scopo valutativo richiede *sempre* tre tipi di adattamento. Innanzitutto, occorre operare una selezione. Infatti, nessun programma o repertorio per la valutazione può coprire tutte le dimensioni del QCER, nemmeno in un solo dominio d'uso della lingua ad un livello di competenza dato. Occorre poi "tradurre" gli elementi così selezionati nella lingua in questione, non essendo i descrittori del QCER correlati ad alcuna lingua in particolare. E infine la selezione deve essere posta in contesto tenendo conto dei bisogni degli apprendenti. Queste considerazioni hanno una conseguenza importante che si tende spesso a dimenticare: *nella "vita reale" il livello A2 (ad esempio) non esiste, vi è soltanto una infinita varietà di repertori comunicativi nelle specifiche lingue che corrispondono più o meno ad alcuni o a tutti gli elementi della definizione del livello A2 dato dal QCER.*

Questi tipi di adattamento devono essere presi in considerazione ogni volta che i descrittori del QCER sono usati per fissare il livello di competenza che i migranti adulti sono tenuti a raggiungere nella lingua della società di accoglienza. Nel caso dei migranti adulti che apprendono il francese¹⁴, ad esempio, esiste un livello A1.1 che rinvia a competenze che possono essere acquisite autonomamente o seguendo un corso. Questo livello fornisce indicazioni a coloro che elaborano i programmi e i corsi di formazione linguistica e agli esaminatori e consente di valorizzare i primi progressi dei migranti nell'apprendimento del francese. Poiché si basa sul QCER questo livello A1.1 è chiaramente ed esplicitamente correlato ai livelli più alti di competenza nella lingua francese, ma la sua elaborazione ha richiesto la creazione di nuovi descrittori e l'inclusione di molti elementi lessicali che non sono ad alta frequenza ma tuttavia sono essenziali per i migranti adulti perché si riferiscono a procedure di vario tipo, ad esempio amministrative, alle quali i migranti devono potere fare fronte.

In relazione all'importanza attribuita dal Consiglio d'Europa all'individuo come cittadino e all'accento posto nel QCER sull'azione dell'apprendente/utente di una lingua come individuo, la selezione, "la traduzione" e la contestualizzazione devono sempre essere svolte dopo l'analisi dei bisogni degli apprendenti in questione. All'inizio del capitolo 4 del *Quadro* ("L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende"), gli autori formulano una serie di domande che gli utilizzatori del *Quadro* si devono porre man mano che percorrono le sue varie sezioni. Queste domande (QCER, pp. 55-57) costituiscono un punto di partenza per l'analisi dei bisogni; è dunque utile citarne alcune:

- Posso prevedere gli ambiti in cui i miei apprendenti si troveranno ad agire e le situazioni che si troveranno a dover fronteggiare? Se sì, che ruoli avranno?
- Con che tipo di persone avranno a che fare?
- Che rapporti personali o professionali avranno e in quale quadro istituzionale si svolgeranno?
- A quali oggetti avranno bisogno di riferirsi?

¹⁴ J.C. Beacco *et alii*, *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés). Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, 2006, Paris, Didier.

- Quali compiti dovranno eseguire?
- Quali temi dovranno affrontare?
- Dovranno parlare, o semplicemente comprendere quello che ascoltano o leggono?
- Che tipo di cose si troveranno ad ascoltare o leggere?
- In quali condizioni si troveranno ad agire?
- A quale conoscenza del mondo o dell'altra cultura dovranno fare ricorso?
- Quali abilità dovranno aver sviluppato? Come potranno continuare ad essere se stessi senza correre il rischio di essere fraintesi?

Queste domande valgono sia per i migranti adulti che per tutti gli altri tipi di apprendenti. Sono rilevanti anche per la elaborazione di programmi e corsi di formazione linguistica e per la specificazione del repertorio comunicativo che i test di lingua per migranti adulti mirano a valutare.

Come indica l'ordine in cui le domande sono formulate, ogni analisi dei bisogni linguistici e comunicativi dei migranti adulti deve partire da un esame dei contesti in cui si prevede che essi debbano comunicare, tenendo conto dei vincoli legati alla loro situazione o ad altri fattori. Una volta superata questa fase, dovrebbe essere possibile definire i temi che devono sapere trattare, i compiti che devono essere in grado di svolgere e gli obiettivi comunicativi che devono raggiungere. Questi elementi possono in seguito essere utilizzati per identificare varietà di uso della lingua (ricezione, produzione ed interazione) che gli apprendenti devono saper padroneggiare, come pure il livello di competenza da raggiungere. Questi obiettivi possono essere verificati esaminando la gamma dei testi (orali e scritti) che saranno chiamati a comprendere ed a produrre. L'ultima fase consiste nell'adattare questo repertorio, che si iscrive in un contesto dato, ad una lingua specifica aggiungendo scale di competenza linguistica e comunicativa elaborate in modo pertinente.

Vi sono due regole che occorre rigorosamente osservare in questo esercizio: si tratta, in primo luogo, di identificare il repertorio comunicativo "minimo" di cui hanno bisogno i migranti adulti per progredire nel loro inserimento nella società di accoglienza e, in secondo luogo, di tenere conto, in tutte le fasi del processo, delle difficoltà di apprendimento che gradualmente si accumulano. Generalmente, i migranti adulti seguono corsi di lingua a tempo parziale. L'apprendimento della lingua non rientra necessariamente fra le loro priorità, in particolare se devono occuparsi della loro famiglia, e la cultura educativa del loro paese d'origine può essere molto diversa da quella del paese ospite. Questi fattori devono essere presi in considerazione per evitare che i requisiti linguistici e la formazione linguistica rappresentino, per i migranti adulti, degli ostacoli insormontabili.

Come sottolineato più sopra, "migrante adulto" non costituisce una categoria linguistica in sé. Inoltre, qualsiasi analisi dei bisogni deve essere condotta considerando la diversità delle popolazioni migranti. I migranti adulti vengono spesso da paesi diversi, non parlano la stessa lingua, possono appartenere ad una grande varietà di gruppi etnici ed avere atteggiamenti, credenze e valori molto diversi. Possono anche avere percorsi educativi molto disparati ed alcuni di loro possono essere analfabeti o debolmente scolarizzati nella loro lingua d'origine. In altri termini, vi può essere un divario importante tra le competenze, molto diverse, che i migranti adulti possiedono già e quelle che ci si attende che acquisiscano nella lingua della loro comunità di accoglienza.

Ciò rende il loro apprendimento particolarmente faticoso e impegnativo e, per gli insegnanti, questo rappresenta una sfida importante sul piano pedagogico-didattico. Questo divario deve essere tenuto in considerazione anche nella progettazione e nella elaborazione di programmi e corsi di formazione linguistica per migranti adulti o nella specificazione dei repertori comunicativi sui quali si basano i test ufficiali.

Potrebbe essere utile, per illustrare questi aspetti, dare un esempio concreto di analisi dei bisogni basata sul QCER. Prendiamo ad esempio il caso di migranti adulti che desiderano ottenere un permesso di soggiorno permanente. Tenuto conto del tempo che questi possono ragionevolmente dedicare all'apprendimento della lingua, si può stabilire che occorre dare priorità alla comunicazione nei domini pubblico e professionale per dare a questi apprendenti i mezzi per trattare con le amministrazioni o con la loro banca, per comunicare con il personale scolastico o medico e per rispondere a necessità di ordine professionale. Il dominio privato è ugualmente rilevante per questa categoria di apprendenti dato che copre la comunicazione informale con i colleghi di lavoro ed i membri della comunità con i quali non condividono la stessa lingua d'origine. Ma, in questo dominio, è preferibile lasciare che l'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative avvenga secondo un processo "naturale": più i migranti cercano di comunicare con i loro colleghi e vicini, più migliorano con questi la loro comunicazione. Nella maggior parte dei corsi di formazione, la lingua obiettivo è probabilmente la lingua di scolarizzazione, ma possiamo anche prevedere che il repertorio posto come obiettivo non comprenda la comunicazione per scopi educativi e possa limitarsi all'apprendimento della lingua della comunità di accoglienza per rispondere a più immediate necessità comunicative.

Trattandosi delle attività linguistico-comunicative, è forse sulla comprensione orale che bisogna maggiormente porre l'accento (occorre che i migranti adulti possano comprendere i funzionari che pongono loro domande e chiedono loro informazioni, i loro dirigenti o capi reparto quando danno loro istruzioni sul luogo di lavoro, come pure le norme sulla salute e sulla sicurezza), così come sull'interazione orale per scopi più transazionali che sociali (ancora una volta, per interagire con i rappresentanti delle istituzioni e i dirigenti o i capi reparto). Di conseguenza, un repertorio appropriato all'obiettivo qui considerato comprende più di un livello del QCER¹⁵, forse A2 nell'ascolto e nell'interazione orale (solo per compiti transazionali) e il livello A1 nella comprensione scritta (mettendo fortemente l'accento sugli avvisi pubblici e le istruzioni scritte) e nella produzione scritta (soprattutto per essere in grado di compilare moduli, con una guida in caso di bisogno). Il fatto che la produzione scritta svolga un ruolo relativamente secondario nel repertorio non significa, naturalmente, che gli apprendenti non debbano usare e sviluppare più avanti le capacità di scrittura nel corso del loro apprendimento.

¹⁵ Esempi concreti sono riportati in Barbara Lazenby Simpson, *ELP for adult migrant language learners: a Guide for teachers*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL_Guide_EN.pdf
Le Portfolio européen des langues pour migrants adultes : Guide à l'usage des enseignants
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL_FR.pdf (Consiglio d'Europa, 2012) e il paragrafo 3.6. del presente documento.

Si veda anche David Little, *L'integrazione linguistica degli immigrati adulti e il Portfolio europeo delle lingue: introduzione* (Consiglio d'Europa, 2012): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM-ELP_Introduction_IT.pdf

L'esperienza mostra che l'acquisizione di tale repertorio può rappresentare un obiettivo troppo ambizioso per un buono numero di migranti. In questo caso, può essere opportuno circoscrivere questo obiettivo e mirare ad un repertorio che si concentri su alcuni domini ed abilità linguistiche, forse esclusivamente di livello A1, ricordando che il livello A1 corrisponde ad un repertorio sufficiente per soddisfare bisogni comunicativi limitati e partendo sempre dal principio che la formazione linguistica destinata ai migranti ha lo scopo di facilitare il loro processo di integrazione e non deve costituire per loro un fattore di discriminazione.

2.4. *Bisogni soggettivi, apprendimento autonomo e Portfolio europeo delle lingue*

Fin qui, i bisogni dei migranti adulti sono stati affrontati dal punto di vista dei compiti comunicativi che dovranno realizzare nei vari domini d'uso della lingua. Questi bisogni sono a volte definiti come "oggettivi" poiché possono essere analizzati da coloro che progettano corsi e materiali didattici per gli insegnanti sulla base di informazioni oggettive riguardanti gli apprendenti. Ma nel processo di apprendimento della lingua occorre anche tenere conto dei bisogni soggettivi che sono correlati a fattori quali l'atteggiamento e la motivazione, lo stile di apprendimento, l'interesse ad apprendere e le abilità da apprendere. Un miglioramento dell'atteggiamento e della motivazione può essere ottenuto se la formazione si basa su un'analisi sufficientemente dettagliata dei bisogni oggettivi dell'apprendente. Ciò consente infatti di garantire la chiarezza e la pertinenza degli scopi dell'apprendimento. I bisogni soggettivi legati all'apprendimento propriamente detto possono essere invece identificati soltanto una volta che la formazione sia iniziata. In altre parole, un'analisi dei bisogni oggettivi dell'apprendente può fungere da base per l'elaborazione del programma, ma spetta poi all'insegnante individuare i bisogni soggettivi e dare a questi una risposta. E poiché questi bisogni soggettivi evolvono con il progredire dell'apprendimento, si tratta di un compito da svolgere costantemente. Trattandosi di bisogni individuali, l'insegnante non può prendersi da solo questa responsabilità. Come viene sottolineato dagli estensori del QCER, sono gli studenti che, alla fine, «sono direttamente interessati ai processi di acquisizione e apprendimento linguistico [...] quando l'insegnamento propriamente detto cessa, l'apprendimento non può che essere autonomo. L'apprendimento autonomo può essere agevolato se "imparare ad imparare" è considerato parte integrante dell'apprendimento linguistico» (QCER, p. 174). Il Consiglio d'Europa ha sempre incoraggiato l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita¹⁶ e lo sviluppo della capacità degli apprendenti di gestire il loro apprendimento. Ciò ha particolare rilevanza per i migranti adulti, il cui apprendimento informale della lingua proseguirà per molto tempo dopo la fine del loro corso di lingua.

Parallelamente alla stesura del QCER il Consiglio d'Europa ha elaborato il *Portfolio*

¹⁶ Si veda, ad esempio, David Little, *The Linguistic integration of adult migrants and the CEFR*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM-and-CEFR_DL_EN.pdf / *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM-and-CEFR_DL_FR.pdf (Consiglio d'Europa, 2012).

européo lingue (PEL) in parte per favorire l'apprendimento autonomo; una versione del PEL è stata predisposta in modo specifico ad uso dei migranti adulti¹⁷. Il PEL è costituito di tre indispensabili componenti:

- un *passaporto delle lingue* che presenta il profilo linguistico (continuamente aggiornato) dell'apprendente;
- una *biografia linguistica* che serve quale supporto alla riflessione sull'apprendimento e sull'uso delle lingue e che si basa sugli obiettivi fissati e sull'autovalutazione, le strategie di apprendimento, la dimensione interculturale dell'apprendimento delle lingue e il plurilinguismo (cioè la capacità di comunicare almeno in due lingue, qualunque sia livello di competenza raggiunto);
- un *dossier*, nel quale l'apprendente raccoglie campioni del lavoro svolto che documentano il suo livello di competenza e le sue esperienze interculturali (questa parte può anche essere utilizzata per organizzare il lavoro in corso).

La biografia linguistica include liste di descrittori di capacità (“riesco a fare”) classificate in base alle attività comunicative e ai livelli di competenza descritti nel QCER. Queste liste permettono all'apprendente di definire degli obiettivi di apprendimento e di valutare i risultati raggiunti che vengono periodicamente registrati nel passaporto delle lingue con l'aiuto della griglia per l'autovalutazione¹⁸ del QCER. Dal momento che l'autovalutazione degli apprendenti è sostenuta da prove dei risultati raggiunti, il PEL può anche a pieno titolo costituire uno strumento di valutazione (si veda più avanti, il paragrafo 3.6). Occorre tuttavia sottolineare che il principio dell'autovalutazione non è ancora molto diffuso nelle culture educative e che perciò necessita di un'attenta spiegazione e mediazione con i migranti adulti.

Il PEL può favorire l'integrazione linguistica dei migranti adulti e contribuire a rispondere ai loro bisogni in altri due modi. Poiché mira a sostenere lo sviluppo del plurilinguismo, il PEL permette loro di documentare le loro competenze nelle lingue che conoscono e di farne oggetto di riflessione utilizzando la lingua del paese di accoglienza. Per un apprendente avere consapevolezza del suo capitale linguistico e del ruolo che questo può svolgere nella sua integrazione può rappresentare un importante fattore di motivazione. Infine, poiché inoltre mira a sostenere lo sviluppo della consapevolezza interculturale, il PEL può aiutare i migranti adulti a comprendere meglio le somiglianze e le differenze tra la lingua del paese di accoglienza e quella del loro paese di origine.

¹⁷ Barbara Lazenby Simpson, *The European Language Portfolio for Adult Migrants: Learning the language of the host country*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL_Guide_EN.pdf / *Le Portfolio européen des langues (PEL) pour les migrants adultes: apprendre la langue du pays hôte*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL_FR.pdf (Consiglio d'Europa, 2012). Altri documenti che cooredano questa versione del PEL sono reperibili nella sezione 'Instruments' del sito del LIAM / ILMA: http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default_en.asp / http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default_fr.asp

¹⁸ Disponibile in 31 lingue. Si veda il sito per il PEL: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/> (in lingua inglese) http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp (in lingua francese). Per il PEL in lingua italiana si veda in: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>. Per la griglia di autovalutazione cfr. QCER, edizione italiana, pp. 34-35.

2.5. Metodologie di insegnamento e culture educative dei migranti adulti

Per l'elaborazione di corsi destinati ai migranti adulti, si potrà voler utilizzare i metodi d'insegnamento più recenti o quelli ritenuti più efficaci, come i metodi basati su compiti ed attività. Questi sono stati del resto utilizzati fin dalla loro comparsa (intorno al 1975) per corsi di lingua destinati ai migranti (si veda, ad esempio, Jupp & Hodlin, *Industrial English*, 1975). Ma gli adulti migranti sono portatori di alcune concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, concezioni che hanno costruito a partire dalla loro personale esperienza scolastica o da quelle comuni rappresentazioni sociali che sono generalmente usate per descriverle e spiegarle. Come tutti gli apprendenti che cambiano ambiente educativo, devono comprendere e adattarsi a nuove norme di funzionamento dell'istituzione educativa. Chiameremo queste norme e le loro rappresentazioni "cultura educativa".

Le concezioni e l'esperienza del docente madrelingua e quelle degli apprendenti non sono necessariamente comuni e possono dunque essere fonte di malintesi. L'insegnante può privilegiare attività nelle quali gli apprendenti realizzano compiti semplici o complessi, ripetitivi o aperti, dotati di una certa pertinenza sociale, o invitarli a svolgere attività autonome o di gruppo. Occorre tuttavia tenere conto di pratiche d'insegnamento diffuse, come imparare a memoria, arricchire il proprio vocabolario con l'uso del dizionario bilingue, dare importanza alla "grammatica", tradurre tutto e tutto annotare per iscritto, ecc. E non si può neppure proporre una soluzione standard unica: occorre definire e negoziare caso per caso le forme di insegnamento, tenendo tuttavia conto della natura delle prove previste dai test e dalle certificazioni linguistiche che possono essere richieste agli adulti migranti.

Detto questo, si potrà cercare di privilegiare attività che si basano sulla simulazione in classe di scambi verbali (prendere appuntamento con l'insegnante dei propri bambini, consultare un medico, leggere i programmi della televisione o un manuale professionale, analizzare le informazioni trasmesse) o su situazioni reali e dunque "fuori" dalla classe (comperare biglietti ad un distributore, chiedere la strada, consultare un dizionario su carta o online, leggere articoli da Wikipedia che trattano della società di accoglienza).

Se gli apprendenti accettano di realizzare attività semi-autonome al di fuori dell'orario di classe, supponendo che abbiano accesso alle risorse di comunicazione informatiche e che ne abbiano il tempo, sarebbe auspicabile proporre loro attività che aumentano l'esposizione alla lingua che stanno apprendendo, usando ad esempio Internet, a partire da consegne chiare e con materiali adeguati. Questi compiti individuali e collettivi potranno poi essere discussi in classe (e possono essere valutati), cosa che consentirebbe di dare ulteriore pertinenza, realismo e legittimità alla formazione.

È chiaro che una formazione di questo tipo può essere garantita soltanto da insegnanti debitamente qualificati, siano essi volontari o remunerati. Il successo di questi programmi di formazione linguistica dipende soprattutto dalla qualificazione professionale degli insegnanti (e dalle loro competenze nella comunicazione umana). È dunque importante fornire agli insegnanti corsi formazione, in particolare (ma non esclusivamente) a livello universitario, che consentano di conseguire un diploma nazionale ufficiale.

2.6. *L'importanza della trasparenza e della qualità*

I diritti umani, che sono al centro delle preoccupazioni del Consiglio d'Europa, includono il diritto ad una educazione di qualità¹⁹. *L'assicurazione di qualità* è il processo tramite il quale la qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione viene regolarmente esaminata. Ciò può condurre a degli aggiustamenti e a delle modifiche per mantenere gli standard predefiniti o per assicurare che vengano soddisfatti i bisogni di coloro che ricevono la formazione e di coloro che la finanziano. È opportuno che la responsabilità di assicurare la qualità sia divisa tra coloro a cui spetta l'organizzazione e l'attuazione dei programmi e dei corsi di formazione, l'elaborazione e la gestione delle procedure di valutazione e coloro che sono responsabili della loro supervisione²⁰. La procedura prevede inoltre di raccogliere le opinioni degli apprendenti. E per quanto concerne i programmi e i corsi di formazione linguistica destinati ai migranti adulti, l'assicurazione di qualità esige di valutare regolarmente, ad esempio:

- se, nella progettazione del corso di formazione linguistica, si tiene conto dei bisogni di ogni apprendente;
- se la formazione linguistica permette di rafforzare la capacità dei migranti di prendere parte ad interazioni e scambi sociali adeguati con i membri della comunità di accoglienza e se progressivamente diminuiscono le difficoltà legate a problemi di lingua che essi incontrano;
- se le culture e la (le) lingua(e) di origine dei migranti sono rispettate e, all'occorrenza, sostenute parallelamente all'apprendimento, da parte dei migranti, della lingua e delle usanze della comunità di accoglienza.

Nella valutazione delle competenze dei migranti nella lingua della società di accoglienza, l'assicurazione della qualità richiede che si focalizzi l'attenzione su domande quali, ad esempio:

- Il format del test tiene conto delle capacità potenzialmente limitate dei candidati?
- sono adottate specifiche misure e disposizioni per i candidati che hanno bisogni particolari? Ad esempio, disordini psichici temporanei o permanenti, malattia temporanea o a lungo termine, analfabetismo nella lingua d'origine o nella lingua del paese ospite, o qualsiasi altra circostanza suscettibile di rendere difficile o impossibile svolgere il test nelle stesse condizioni degli altri candidati.
- I candidati hanno facilmente accesso alle informazioni relative alle procedure e agli strumenti utilizzati per i test?

¹⁹ Consiglio d'Europa, Raccomandazione CM/Rec (2012)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri al fine di assicurare una educazione di qualità: http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf

²⁰ Si veda in particolare, Richard Rossner, *Providers of Courses for Adult migrants: Self-assessment Handbook*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/MigrantsHandbook2012_EN.pdf
Guide de l'auto-évaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/MigrantsHandbook2012_FR.pdf (Consiglio d'Europa, 2012).

Il *controllo di qualità* può essere altrettanto importante nel caso dei programmi e dei corsi di lingua destinati ai migranti adulti. Ciò richiede di ricorrere ad un metodo di campionamento per verificare periodicamente se sono stati mantenuti gli standard di qualità predefiniti. Di conseguenza, si potrà ad esempio procedere ad osservazioni senza preavviso nelle classi di corsi selezionati, o porre ad apprendenti scelti a caso domande su aspetti specifici della loro formazione. Il controllo di qualità è spesso effettuato da agenzie esterne, ad esempio per rinnovare un accreditamento nell'ambito di una procedura obbligatoria o di un programma pubblico. Il controllo di qualità è una componente standard delle procedure di valutazione dei programmi e dei corsi di formazione linguistica ed una garanzia della loro validità e affidabilità.

Il *controllo di qualità* ha lo scopo di garantire, all'interno di una organizzazione, l'esistenza di un approccio continuo e sistematico all'assicurazione di qualità e di una preoccupazione costante nel ricercare possibilità di miglioramento. Consiste anche nell'analizzare i tipi di cambiamento che permettono di migliorare la qualità, nel valutare il costo di questi cambiamenti e nel fare in modo che essi siano condotti in maniera adeguata, in modo da garantire una loro corretta implementazione.

Una componente importante della gestione della qualità nell'educazione linguistica è il riferimento a quadri ed a criteri di riferimento che sono stati oggetto di ricerche approfondite ed indipendenti da chi fornisce il servizio. Per quanto riguarda gli scopi e i contenuti dei programmi e dei corsi di formazione linguistica, il QCER costituisce un riferimento sicuro e prezioso. In tutte le forme di educazione linguistica, una adeguata formazione degli insegnanti è fondamentale e ha una funzione centrale nel garantire l'assicurazione, il controllo e la gestione della qualità²¹.

²¹ Il sito dedicato all'integrazione dei migranti adulti (LIAM / ILMA) offre diversi documenti di riflessione su questi argomenti; si veda, ad esempio:

Jean-Claude Beacco, 2008, *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/2008_ConceptPaper_EN.pdf

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/2008_ConceptPaper_FR.pdf

e Richard Rossner, 2008, *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants – Guidelines and options*:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/Rossner_migrants_EN.pdf

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes - Lignes directrices et options : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/Rossner_migrants_FR.pdf

CAPITOLO 3

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DEI MIGRANTI

Recenti indagini e rapporti di ricerca dimostrano chiaramente come i “test di integrazione” siano diventati una pratica diffusa in numerosi Stati membri del Consiglio d’Europa²². Questi test sono sistematicamente usati prima dell’ingresso nel paese per determinare il livello di competenza linguistica, o, in alcuni paesi, le conoscenze in educazione civica. Tuttavia la maggior parte di questi test riguarda solo la lingua e non fornisce alcuna informazione né alcun sostegno per facilitare l’integrazione in altri domini. Test sono anche utilizzati in una fase successiva del processo di immigrazione per determinare l’ammissibilità di un permesso di soggiorno permanente o la concessione della cittadinanza. Ma, di nuovo, viene soprattutto data importanza alla conoscenza della lingua, benché numerosi paesi valutino ormai anche la conoscenza di argomenti di educazione civica. Tuttavia, in base alla natura dei “test di integrazione” imposti dai governi, si ha sempre più la sensazione che, molto spesso, questi test siano semplicemente un mezzo per limitare il numero degli immigrati piuttosto che un reale strumento al servizio dell’integrazione. Se tale è la percezione dei migranti, ciò rischia di screditare ed indebolire le azioni che sono davvero destinate a migliorare la loro integrazione.

Un altro fattore da prendere in considerazione è che i “test di integrazione” toccano in modo sproporzionato alcuni gruppi di persone. In base al principio di “libera circolazione” dell’Unione europea, i cittadini europei devono sottoporsi ad un test soltanto se chiedono la cittadinanza di un altro Stato membro dell’Unione europea. Anche in questo caso tale pratica è lungi dall’essere universalmente diffusa. Inoltre, coloro che richiedono la cittadinanza di un altro Stato membro dell’Unione rappresentano meno del 5% del totale delle domande in tutta l’Unione europea (fonte Eurostat, statistiche sulla migrazione). In altre parole, se l’obiettivo generale dei test è una migliore integrazione dei migranti, una proporzione non trascurabile di persone è esclusa dal processo, cosa che solleva preoccupazioni sul piano dell’equità del trattamento. Misure dovrebbero dunque essere adottate per assicurare una chiara distinzione tra i dispositivi predisposti allo scopo specifico di gestire l’immigrazione e i test che cercano di misurare e sostenere i progressi di una persona nel suo “percorso di integrazione”, anche se le metodologie di testing usate nell’uno e nell’altro caso possono presentare delle somiglianze.

²² Vedi nota 3.

3.1. Principi guida per la valutazione

Va rilevato che vi sono differenze tra i test predisposti per i migranti e quelli utilizzati nei contesti di insegnamento per valutare i progressi degli apprendenti nei corsi di lingua. Diversi “test di integrazione” usati dagli Stati membri del Consiglio d’Europa e altrove sono stati ideati per essere somministrati da non-specialisti (funzionari dell’immigrazione, appaltatori). Può trattarsi di test a scelta multipla somministrati per via informatica o di test seguiti da un’intervista con un funzionario. Alcuni paesi utilizzano le normali certificazioni linguistiche, mentre altri dispongono di prove specificamente predisposte per gli immigrati. I test utilizzati dagli istituti preposti all’insegnamento e dagli enti autorizzati alla valutazione linguistica tendono d’altra parte ad essere più strutturati e più dettagliati. La loro verifica e valutazione può essere effettuata internamente o da un valutatore esterno e coprono generalmente tutte le dimensioni dell’apprendimento linguistico (lettura, scrittura, produzione e comprensione orale).

Nell’ambito del progetto “integrazione linguistica dei migranti adulti”²³ (LIAM /ILMA), il Consiglio d’Europa ha indicato una serie di principi guida molti dei quali sono rilevanti per la predisposizione di test di lingua e di integrazione per i migranti. In particolare occorre:

- *Definire i livelli di competenza richiesti in modo realistico, flessibile e adeguato ai bisogni reali e alle capacità dei migranti.*

Il QCER può essere usato per definire dei “profili”, ad esempio il livello A2 per l’interazione orale e A1 per la lettura o l’interazione scritta, piuttosto che livelli omogenei (A2 per tutte le abilità e competenze). Quando si adattano i livelli del QCER a scopi quali, ad esempio, ottenere il permesso di soggiorno o acquisire la cittadinanza, è importante fissare livelli realistici ricordando che, nella maggior parte delle società, la maggioranza dei parlanti nativi non deve svolgere le attività linguistiche indicate nei livelli più alti del QCER. La richiesta di dimostrare un livello “sufficiente” o un “buon livello” di conoscenza della lingua ufficiale non solo è troppo vaga per essere utile ma si fonda sull’ipotesi, non verificata, che l’integrazione dipende da un dato livello di competenza linguistica.

- *Assicurarsi che i test ufficiali – ove vi sia fatto ricorso – siano conformi a riconosciuti standard di qualità e non siano usati, contrariamente alle loro finalità, per escludere i migranti dalla società.*

Quando i test sono utilizzati per finalità ufficiali come ottenere il permesso di soggiorno o la cittadinanza del paese ospitante, essi dovrebbero essere predisposti da enti professionali per garantirne l’imparzialità, l’affidabilità e l’equità. Non vi è in ogni caso nessuna relazione tra il successo in un test e una integrazione riuscita; i migranti possono essere bene integrati disponendo soltanto di capacità linguistiche limitate; le competenze linguistiche si sviluppano nel tempo dovuto con l’uso quotidiano della lingua. Esse non costituiscono dunque una precondizione all’integrazione sociale ma ne sono piuttosto il risultato; forme alternative di valutazione come il *Portfolio europeo delle lingue* dimostrano ciò che un apprendente può fare in una lingua e possono completare o

²³ www.coe.int/lang-migrants / www.coe.int/lang-migrants/fr

sostituire un test legato al QCER.

- *Adottare misure incentivanti efficaci piuttosto che sanzioni inefficaci; ricompense tangibili, quali ad esempio un più rapido accesso al mondo del lavoro o a prestazioni di carattere sociale rafforzano la motivazione per l'apprendimento della lingua.*

Sanzioni che tendono a forzare i migranti ad apprendere possono portare ad un apprendimento meno efficace e suscitare atteggiamenti negativi verso l'integrazione; misure sproporzionate possono essere discriminatorie ed infrangere i diritti fondamentali dei migranti.

I test di lingua non sono sempre la forma di valutazione più adeguata per i migranti adulti, in particolare quando sono accompagnati da sanzioni economiche o sociali, poiché rischiano di intaccare la motivazione degli apprendenti. In alcuni casi, quindi, può essere preferibile cercare un'alternativa accettabile (si veda il paragrafo 3.6).

Se sono correttamente ideati, costruiti e applicati, i test presentano i vantaggi seguenti:

- standardizzazione ed affidabilità dei risultati, per facilitare i raffronti tra i candidati in una stessa amministrazione o in amministrazioni diverse;
- valutazione dei candidati in piena indipendenza ed obiettività;
- possibilità di testare un grande numero di candidati in poco tempo;
- validità dei test, contribuendo a garantire l'equità;
- test credibili che rispondono ai loro obiettivi.

Per progettare e costruire dei test validi, occorre, in primo luogo, determinare la loro finalità e le necessità con le quali si confrontano i candidati nella vita quotidiana. È soltanto allora che si possono stabilire le caratteristiche specifiche del test. Il format del test, i criteri di misurazione della prestazione e altre aspetti pratici devono essere inclusi in questo processo. L'estensore del test deve soprattutto tenere a mente che si tratta di dare ai candidati la possibilità di mostrare che essi rispondono ai criteri di valutazione e non di condannarli al fallimento.

Tutti i candidati dovrebbero potere superare i test di lingua in condizioni eque. Questi test devono svolgersi in centri debitamente accreditati che soddisfino i generali criteri di qualità²⁴. Il personale di questi centri deve essere competente. Si tratta anche di garantire un alto livello di sicurezza e di riservatezza nel corso del processo, e l'ambiente fisico all'interno del centro dove si svolge il test deve essere appropriato. Infine, occorre adottare tutte le misure necessarie per i candidati che presentano bisogni speciali.

Il non tener conto di questi punti può pregiudicare i diritti fondamentali dei candidati. Si tratta di questioni essenziali nel caso di test destinati ai migranti adulti, così come è essenziale la questione dell'accesso a questi test: il dover pagare una tassa per accedere ai test può avere un effetto disincentivante e discriminatorio.

²⁴ Cfr. Richard Rossner, 2012, *Providers of courses for adult migrants – Self-assessment Handbook*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/MigrantsHandbook2012_EN.pdf
Guide de l'auto-évaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/MigrantsHandbook2012_FR.pdf

3.2. Test di pre-arrivo

Il Commissario per i diritti umani ritiene che le condizioni imposte alle famiglie dei migranti prima di lasciare il loro paese costituiscano un problema per quanto riguarda il rispetto dei diritti umani. In un comunicato stampa del febbraio 2011²⁵ il Commissario dichiara che:

«In Europa gli immigrati hanno sempre più difficoltà nel far arrivare le loro famiglie. Anche i residenti di lungo periodo e i cittadini naturalizzati vengono spesso privati di questo diritto poiché le politiche dei paesi ospiti diventano sempre più restrittive e selettive. I richiedenti devono soddisfare condizioni eccessive che creano ostacoli insormontabili e impediscono loro di vivere con i loro parenti [...]. L'attuale tendenza a stabilire nuove barriere al ricongiungimento con i propri familiari è contraria alle norme relative ai diritti dell'uomo. Il diritto al rispetto della vita familiare è garantito dalle convenzioni internazionali, in particolare dalla Convenzione europea dei diritti dell'uomo, dalla riveduta Carta sociale europea, dalla Convenzione europea relativa allo statuto giuridico del lavoratore migrante e dalla Convenzione delle Nazioni Unite relativa ai diritti dell'infanzia[...]. Privare un individuo del diritto di vivere con i suoi familiari non fa che rendere la sua vita più penosa e la sua integrazione ancora più difficile».

Il libro verde della Commissione europea *sul diritto al ricongiungimento familiare per i cittadini di paesi terzi che vivono nell'Unione europea*²⁶ pone in evidenza ulteriori problemi. Nel paragrafo 2.1 si legge:

«Come già rilevato nella relazione di valutazione, le misure di integrazione sono ammissibili se rispondono all'obiettivo di facilitare l'integrazione degli immigrati e rispettano i principi di proporzionalità e sussidiarietà. Se l'esito di una domanda di ricongiungimento familiare dipende dal superamento di un test, occorre allora sincerarsi che siano disponibili gli strumenti per prepararsi (materiale tradotto, corsi) e che i test siano accessibili (sede d'esame, costi d'iscrizione) e bisogna tener presente anche le specifiche circostanze individuali (analfabetismo attestato, problemi di salute)».

Ciò significa, quindi, che tutte le modalità di test di pre-arrivo nel paese ospitante devono essere flessibili ed adattate all'obiettivo da raggiungere, che dovrebbe essere previsto il ricorso a modalità alternative ai test ufficiali e che, per quanto possibile, dovrebbe essere accordato un aiuto finanziario.

Dal punto di vista dei governi, esistono argomentazioni convincenti a favore dell'utilizzo di test di pre-arrivo. I paesi di tradizionale immigrazione come gli Stati Uniti, l'Australia, il Canada e la Nuova Zelanda hanno fatto ricorso a sistemi a punti che permettono loro di reclutare sul mercato del lavoro i migranti di cui hanno bisogno per

²⁵ Council of Europe: http://commissioner.cws.coe.int/tiki-view_blog_post.php?postId=113.

²⁶ LIBRO VERDE *sul diritto al ricongiungimento familiare per i cittadini di paesi terzi che vivono nell'Unione europea* (direttiva 2003/86/CE): <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0735:FIN:IT:PDF>

garantire la stabilità economica e la crescita. Tali sistemi sono anche vantaggiosi per gli aspiranti migranti in quanto si tratta di processi aperti e trasparenti che garantiscono l'accesso al paese in cui si vuole emigrare e al suo mercato del lavoro. Ciò ha d'altra parte ripercussioni positive a più lungo termine nella misura in cui l'integrazione economica data dall'avere un posto di lavoro è un fattore chiave per la costruzione di un senso di "appartenenza".

La situazione dell'Europa è tuttavia diversa. Tradizionalmente terra di emigrazione verso i paesi sopra nominati, è improvvisamente diventata terra d'immigrazione in soli pochi anni e su larga scala. Anche i tipi di migrazione differiscono. Un numero considerevole di migranti, accompagnati dalle loro famiglie, è costituito da lavoratori poco qualificati o operai specializzati che migrano negli Stati membri o si spostano da uno di questi Stati all'altro. Sono dunque stati messi a punto dei sistemi che hanno lo scopo di limitare il loro numero e di fornire strumenti per selezionare coloro che hanno le competenze che i paesi ricercano per sostenere la loro crescita economica. Tuttavia, il ricorso a tali sistemi per fini diversi da quelli di una immigrazione legata al mercato del lavoro è molto controverso: ci si può chiedere se è realmente ragionevole attendersi da un membro della famiglia di un lavoratore qualificato che egli dimostri di avere lo stesso livello di competenze linguistiche del congiunto prima dell'arrivo nel paese ospitante. Detto ciò, può essere utile e vantaggioso per le famiglie che prevedono di partire proporre programmi che offrano informazioni chiare sulla lingua e la realtà della vita quotidiana del paese verso il quale intendono emigrare.

Una guida onesta e accurata, così come un sostegno offerto a coloro che desiderano apprendere la lingua del paese di accoglienza possono fare molto per non deludere le aspettative e favorire l'integrazione. Ma se i test da superare prima dell'arrivo nel paese sono, per il loro tipo e per il livello che essi richiedono, tali da escludere alcune categorie di migranti o di individui, è del tutto inappropriato presentarli come un meccanismo d'integrazione.

La sintesi prodotta nel 2011 dal "Migration Policy Group" (MPG) per il Libro verde della Commissione europea sul ricongiungimento familiare²⁷ consente di meglio circoscrivere gli effetti dei test di pre-arrivo. Vi si rileva che l'introduzione di test di pre-arrivo ha comportato una temporanea forte riduzione del numero dei ricongiungimenti familiari in Francia, in Germania e nei Paesi Bassi. Nel corso dei sei mesi che sono seguiti all'adozione di questi test, il numero di domande ricevute dalla Germania è sceso del 25%, in modo particolare si è ridotto il numero di quelle presentate da persone originarie della Turchia, della Serbia, della Russia e del Kosovo²⁸. In Francia, le domande hanno accusato una riduzione del 27% nel corso dei primi sei mesi del 2009. Nei Paesi Bassi sono scese del 40% nel corso dei primi due anni, in particolare da parte di persone originarie del Marocco e del Ghana.

La sintesi riporta anche come il governo britannico si attendesse dal test di pre-arrivo per i coniugi degli immigrati introdotto il 1° ottobre 2011 un calo delle domande. Ciò è stato di fatto confermato da una "riduzione significativa" del numero delle persone arrivate per accompagnare o raggiungere altri migranti, passato in un anno, tra la fine del

²⁷ vedi http://www.migpolgroup.com/projects_detail.php?id=63

²⁸ Ogni riferimento al Kosovo fatto in questo testo che riguardi il territorio, le istituzioni o la popolazione, deve intendersi in piena conformità con la risoluzione 1244 del Consiglio di sicurezza delle Nazioni Unite e senza alcun pregiudizio verso lo statuto del Kosovo.

settembre del 2011 e la fine del settembre 2012, da 80.000 a 62.000²⁹. Questi dati indicano che i test di pre-arrivo nel paese in cui si intende migrare non favoriscono l'integrazione ma costituiscono piuttosto un ostacolo sproporzionato per persone che, diversamente, soddisferebbero le condizioni di ingresso.

3.3. Test per ottenere il permesso di soggiorno permanente e la cittadinanza del paese di accoglienza

Il progetto di rapporto relativo all'indagine INTEC³⁰ (*Studio comparativo dei test di integrazione e di naturalizzazione e dei loro effetti sull'integrazione in nove Stati membri dell'UE*) ha fornito preziose informazioni sui test per la concessione del permesso di soggiorno permanente e l'acquisizione della cittadinanza del paese di accoglienza. Questo rapporto insiste fortemente sul fatto che il successo dell'integrazione si basa, oltre che sulla conoscenza della lingua e della società del paese ospitante, su diversi altri fattori.

Di più – e si tratta di un aspetto essenziale nel contesto dell'integrazione linguistica –, lo studio ha permesso di dimostrare che il migrante non ha sempre bisogno di conoscere la lingua dello Stato membro per integrarsi, in particolare se vive in un ambiente in cui viene parlata un'altra lingua.

L'indagine rileva inoltre che le conoscenze acquisite prima della partenza vanno spesso perdute quando il migrante arriva nel paese ospite, poiché passa spesso un lungo lasso di tempo prima che egli affronti e superi il test. Le norme che disciplinano la concessione del permesso di soggiorno permanente variano considerevolmente da un paese all'altro, ma in molti casi sono necessari cinque anni di soggiorno perché questo sia concesso. Viene inoltre rilevata la difficoltà a seguire i corsi da parte di chi vive in campagna o in zone lontane dalle sedi dove questi si tengono. A ciò si aggiungono i costi che sono spesso difficili da sostenere da parte dei migranti. Questi test risultano poi spesso particolarmente difficili per gli anziani e per coloro non che hanno fatto studi superiori.

Esistono pochi esempi di studi dettagliati sull'efficacia dei test per il conseguimento del permesso di soggiorno permanente e l'acquisizione della cittadinanza del paese ospite come strumenti al servizio dell'integrazione. Un esempio è dato dal Regno Unito, dove nel 2012 il *Centre on Migration, Policy and Society* (COMPAS) dell'università di Oxford ha condotto ricerche indipendenti (finanziate in parte con il fondo europeo per l'integrazione) sul questo tema.

Il rapporto, intitolato "*Citizenship and integration in the UK*"³¹, ha rilevato che una modalità molto diffusa fra le persone aventi competenze linguistiche meno sviluppate e che desideravano ottenere il permesso di soggiorno permanente o la cittadinanza era quella di progredire da un livello di lingua ad un altro seguendo corsi che utilizzavano materiali dedicati in modo specifico alla cittadinanza. Circa il 7% degli intervistati ricorreva a questa opzione, particolarmente apprezzata da migranti di alcune nazionalità. Anche la normativa relativa al lavoro e la legislazione sull'immigrazione erano fattori presi in considerazione nella decisione di iscriversi a questi corsi.

²⁹ UK Office of National Statistics, *Migration Statistics Quarterly Report*, maggio 2013.

³⁰ *The INTEC Project: Draft Synthesis Report Integration and Naturalisation tests: the new way to European Citizenship*: <http://www.rgs.liv.ac.uk/images/stories/INTEC/synthesis%20intec%20final%20.pdf>

³¹ <http://www.compas.ox.ac.uk/research/citizenship/integrationintheuk/>

3.4. *Quali sono le conseguenze di un insuccesso nell'integrazione?*

È evidente che i migranti che non superano i test, prima o dopo il loro arrivo nel paese di accoglienza, rischiano di trovarsi in una situazione incerta e precaria. Il rifiuto del visto per la sola ragione che il migrante non è riuscito a raggiungere lo standard richiesto da un test di pre-arrivo pregiudica il diritto alla ricongiunzione con famiglia o il diritto di sposarsi. Sul piano umano, per un migrante che si trova nell'impossibilità di ricongiungersi con il coniuge questo costituirà un fattore di destabilizzazione che potrebbe annullare il progresso già compiuto nella direzione di un'integrazione globale. Per coloro che cercano di ottenere il permesso di soggiorno permanente o la cittadinanza (che sono spesso la porta per accedere senza restrizioni a diritti e a vantaggi simili a quelli degli altri membri della società d'accoglienza), vi sono altre potenziali sanzioni. Queste persone potranno trovarsi nella necessità di rinnovare i loro permessi di soggiorno temporaneo non potendo avere lo statuto di residente permanente e in molti paesi questo sarà un processo costoso. Coloro che, per una ragione o per un'altra, non potranno soddisfare i criteri richiesti per la residenza permanente saranno lasciati in uno stato di continua ansia circa la loro situazione. Ciò può soltanto nuocere alla loro possibilità di integrarsi pienamente nella società di accoglienza³².

3.5. *Alcune riflessioni conclusive sui test di lingua*

Una questione che ritorna costantemente è quella del livello adeguato di competenza che dovrebbe essere previsto nei "test d'integrazione" affinché questi, invece di facilitarla, non diventino un ostacolo all'integrazione. Il rapporto INTEC mostra che esistono differenze considerevoli tra gli Stati membri per quanto riguarda il livello richiesto, anche se, in genere, questo viene stabilito attorno ai livelli A2/B1 del QCER. Tuttavia, dal punto di vista della ricerca empirica, molto pochi sono gli elementi che consentono di determinare se questo sia o no adeguato.

Non potendosi basare su risposte chiare, il presente documento evita deliberatamente di formulare raccomandazioni specifiche riguardanti i livelli. Tuttavia, occorre sottolineare che, anche se un migrante supera con successo i tipi di test di cui qui si discute, questo successo non rende conto del momento preciso in cui egli diventa "integrato" nella sua nuova comunità. L'integrazione è per definizione un fenomeno dai molteplici aspetti e per il quale occorrono tempi lunghi e nel quale intervengono molti fattori sia esterni che interni. È dunque difficile sapere con certezza quando un'iniziativa presa per facilitare l'integrazione di una persona possa considerarsi riuscita.

Ci sono tuttavia alcuni elementi che possono fornire delle indicazioni sui livelli di competenza in una lingua aggiuntiva che si potrebbero ragionevolmente prevedere (si veda il paragrafo 2.3). Ancora, vale la penna ricordare che fattori quali l'alfabetizzazione nella propria lingua, un alfabeto diverso, l'ambiente in cui si svolge l'apprendimento, pressioni esterne come il lavoro, ecc., possono tutti incidere sul successo

³² Si veda anche la Raccomandazione 2034 (2014), *I test di integrazione: un aiuto o un ostacolo all'integrazione?* adottata dall'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa e indirizzata al Comitato dei Ministri accompagnata da un rapporto: <http://www.europeanrights.eu/index.php?funzione=S&op=3&id=645>

dell'apprendimento della lingua del paese ospite. Va osservato che, secondo molti esperti, chi ha ricevuto una debole o scarsa scolarizzazione o ha raggiunto un limitato livello di alfabetizzazione nella propria lingua non sarà affatto in grado di superare il livello A1 del QCER in un'altra lingua³³.

3.6. *Alternative ai test*

Questo è un settore che merita ulteriori ricerche. Come emerge dai paragrafi precedenti, benché i “test di integrazione” di numerosi Stati membri del Consiglio d'Europa possano essere uno strumento pratico per valutare le competenze linguistiche di un grande numero di persone, rimangono aperte domande circa la misura in cui i test contribuiscono a promuovere l'integrazione o costituiscono un buon barometro dei progressi realizzati in materia. È anche chiaro che attualmente non esistono molte alternative.

Abbiamo ricordato al punto 2.4 che il Consiglio d'Europa, parallelamente al QCER, ha elaborato il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) in parte per favorire l'apprendimento autonomo. IL PEL fornisce agli apprendenti liste di riferimento costituite di descrittori della “capacità di fare”, classificati secondo le attività linguistiche e i livelli di competenza descritti nel QCER. Queste liste permettono a chi apprende di definire degli obiettivi di apprendimento e di valutare i risultati raggiunti. Se il curriculum o il programma di studio utilizza descrittori relativi alla “capacità di fare” per definire i risultati dell'apprendimento, versioni di questi descrittori possono essere incluse nelle liste di riferimento del PEL in modo da garantire una stretta corrispondenza tra gli obiettivi di insegnamento/apprendimento e gli obiettivi del curriculum o del programma.

Qualora il test di conoscenza della lingua sia sistematicamente legato a descrittori delle liste di riferimento, il PEL può completare o sostituire un test correlato al QCER. Occorre tuttavia sottolineare che l'utilizzo del PEL come strumento di valutazione alternativo esige un sostegno costante da parte dell'insegnante, in particolare se l'autovalutazione non avrà svolto alcun ruolo nell'esperienza scolastica precedente di molti migranti adulti.

Un altro approccio imperniato sulla progressione nell'apprendimento (*progress route*) è stato utilizzato nel Regno Unito fino all'ottobre 2013. Aiutare l'apprendente a progredire da un livello all'altro del QCER presenta molti vantaggi (ad esempio, un apprendente di livello A1 potrà provare i suoi progressi verso il livello A2). Prima di ogni altra cosa, quest'approccio riconosce che individui diversi hanno capacità diverse e che gli apprendenti possono raggiungere una fase oltre la quale avranno difficoltà a progredire.

³³ Nel Regno Unito, in una relazione su un rapporto interno (non pubblicata) presentato nel 2009 al *Department for Education and Skills* dell'epoca, sui tassi di successo e di completamento dei programmi di inglese destinato ai parlanti altre lingue, diversi insegnanti hanno sottolineato i limiti di questi corsi riferendo di un fenomeno descritto in termini di blocco (*course blocking*): gli studenti aventi un debole livello di alfabetizzazione o non avendo ricevuto un'istruzione nella loro lingua materna non arrivano a progredire oltre un livello che equivale approssimativamente ai livelli A2 del QCER nella produzione e comprensione orale e A1 nella comprensione e produzione scritta, anche se sono molto motivati e frequentano le lezioni con regolarità. Nonostante i numerosi esempi di successo, la pressione dei corsi e dei test precedenti o posteriori all'entrata nel paese per molti costituisce spesso una barriera insormontabile.

È anche un approccio flessibile, nel senso che tiene conto degli sforzi già compiuti nell'ambito di un eventuale apprendimento di tipo scolastico o informale. In terzo luogo, non è discriminatorio in quanto non esclude nessuno dall'accesso a diritti e a vantaggi che potrebbero altrimenti essere fuori portata. Infine, è possibile avere un profilo “flou” e progredire a ritmi diversi nella produzione e comprensione orale, nella lettura e nella scrittura.

Un'altra possibile alternativa potrebbe essere quella di porre l'accento sulla partecipazione a programmi di apprendimento delle lingue a livello di comunità locale piuttosto che nell'ambito di corsi di formazione ufficiali. Si tratterebbe di scoprire nuove formule per insegnare le basi della conversazione (nella lingua maggioritaria) a persone che affrontano importanti barriere linguistiche e le sfide dell'integrazione. Tali iniziative possono a loro volta aumentare le possibilità dei migranti di partecipare alla vita locale ed avere contatti con abitanti del quartiere di origini diverse, migliorare le loro possibilità di ottenere un lavoro e dare loro la fiducia necessaria per aspirare a pienamente realizzarsi nell'ambito della società di accoglienza. Una logica estensione di questa idea potrebbe essere quella di misurare semplicemente la loro presenza e il loro coinvolgimento ed impegno in questi programmi piuttosto che i loro risultati in termini assoluti.

Anche l'idea di “portafolios linguistici” a cui si è fatto cenno in questa guida merita ulteriori approfondimenti. In un'Europa multiculturale che intrattiene legami commerciali con numerosi paesi si può rilevare come la conoscenza pratica di molte lingue non sia sufficientemente valorizzata. La lingua è chiaramente una componente importante (che, di fatto, è sottesa a tutto il concetto di integrazione), ma esistono anche altri domini di integrazione. Nel suo rapporto “*Misure ed indicatori di integrazione*” del 1988 il Consiglio d'Europa fa riferimento a quattro dimensioni fondamentali dell'integrazione – economico, sociale, culturale e politico – ed incoraggia il ricorso ad indicatori che riguardano la natura dei rapporti tra gli immigrati e la società d'accoglienza. Questi domini continuano a fungere da base a nuovi futuri lavori. Ad esempio, il progetto pilota Zaragoza di Eurostat³⁴ ha portato all'elaborazione di indicatori di integrazione comuni per l'Unione Europea centrati su occupazione, istruzione, inclusione sociale e cittadinanza. Si potrebbe perciò suggerire di utilizzare i progressi in domini diversi dalla lingua per valutare in quale misura i test sono un supporto all'integrazione. In pratica, tuttavia, questa correlazione raramente viene fatta. Forse, allora, l'idea di “portfolios di integrazione” nei quali i migranti potrebbero fornire la prova dei loro successi in domini diversi da quello della lingua potrebbe essere ulteriormente esplorata.

³⁴ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-009/EN/KS-RA-11-009-EN.PDF

RACCOMANDAZIONI

I lavori già intrapresi dall'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, sollecitano pertanto ulteriori raccomandazioni relative alla elaborazione e all'attuazione di politiche riguardanti l'integrazione linguistica dei migranti adulti. In particolare:

- Tenendo conto delle diverse modalità di apprendimento delle lingue e dell'ampia varietà dei livelli di alfabetizzazione esistenti fra i migranti adulti, occorre studiare accuratamente i livelli di competenza richiesti prima e dopo l'ingresso nel paese di accoglienza per fare in modo che siano adeguati ed attendibili e che non escludano migranti che sarebbero altrimenti ammissibili.
- La qualità dei programmi e dei corsi di formazione linguistica offerti ai migranti dovrebbe essere sufficientemente elevata in modo che possano costituire un sostegno importante nell'adattarsi nel nuovo ambiente linguistico e culturale.
- Questi programmi e corsi di formazione non dovrebbero essere pensati come una semplice preparazione ai test, ma come un più ampio strumento educativo.
- I programmi e i corsi di formazione linguistica destinati ai migranti adulti dovrebbero tenere conto dei diritti che essi hanno già, ed in particolare garantire il rispetto dei valori fondamentali del Consiglio d'Europa: i diritti dell'uomo, la democrazia e lo Stato di diritto. Questi valori costituiscono la base di una società tollerante e civile e la condizione indispensabile per la stabilità, la crescita economica e la coesione sociale dell'Europa.
- I programmi di sostegno all'integrazione linguistica dovrebbero tenere conto delle lingue che i migranti adulti conoscono e che costituiscono il loro repertorio linguistico. Queste lingue dovrebbero essere riconosciute e valorizzate, ma anche essere utilizzate per aiutare i migranti ad apprendere una nuova lingua.
- Gli Stati membri dovrebbero optare per corsi di formazione, modalità di valutazione metodi di testing flessibili, adeguati per quanto possibile alle persone ed ai gruppi a cui sono destinati. La possibilità di realizzare tale flessibilità dipende dalle risorse disponibili e, quindi, dalle decisioni politiche prese da ogni Stato membro.
- Parallelamente al QCER il Consiglio d'Europa ha elaborato il *Portfolio europeo lingue* (PEL) in parte per favorire l'apprendimento autonomo. L'utilizzo della versione del *Portfolio* appositamente creata ad uso dei migranti adulti è vivamente incoraggiato.
- Se si ritiene utile introdurre o continuare ad utilizzare test di integrazione, i responsabili della loro elaborazione dovrebbero fare in modo che questi test siano differenziati in funzione dei bisogni e delle capacità delle persone a cui sono destinati.

- Per quanto possibile, occorre proporre una formazione alle persone che superano un test, dopo averne studiato accuratamente le modalità.
- Dovrebbe anche essere presa in considerazione la possibilità di esentare dai test e di determinare in quali casi questa esenzione possa essere accordata.
- Occorre esaminare se sia o meno opportuno prevedere una tassa di iscrizione per sostenere i test e, se sì, determinare in quali casi gli interessati possono essere esonerati.
- Ulteriore considerazione dovrebbe essere data alla ricerca ed allo sviluppo di alternative ai test richiamati in questo documento che potrebbero offrire soluzioni più eque e non discriminatorie.
- Per sostenere l'implementazione delle raccomandazioni sopra formulate, gli Stati membri sono invitati ad usare le competenze e le risorse messe a disposizione dal Consiglio d'Europa.