

Imparare a leggere e a scrivere in età adulta Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino

Giulia Bertolotto

Abstract The topic of illiteracy, in its various meanings and cultural conceptions, has become matter of debate among teachers of Italian as a second language (L2) as a result of migration flows towards Italy of unschooled or poorly schooled citizens. Learn how to read and how to write in adulthood and in a language that is not their own is a formidable challenge, even for the teachers who specialize in facilitating this process and transmitting even the rudiments of the spoken language. The following commentary, focusing on the case of Moroccan women in literacy courses in Turin, aims to propose some theoretical and experiential insights aimed at an interdisciplinary reflection on the subject.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Valore sociale e definizione dell'alfabetizzazione. — 3. Alfabetizzazione in età adulta. — 4. Lo studente adulto. — 5. Imparare a leggere e a scrivere da grandi. — 5.1. La lettura. — 5.2. Scrittura. — 6. I corsi di alfabetizzazione per donne di origine marocchina. — 6.1. Bisogni comunicativi e motivazione d'apprendimento. — 6.2. Setting del corso. — 6.3. Materiali didattici. — 6.4. Attività didattiche. — 7. Conclusioni.

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione [...].

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Dichiarazione universale dei diritti umani, art. 26.

L'analfabetismo, a livello sociale genera violenza e sofferenza per chi lo subisce.

Harrison, Callari Galli 1971.

1 Introduzione

La tematica dell'analfabetismo, erroneamente ritenuta superata (nel 2011 l'ente ISTAT rilevava infatti ancora un analfabetismo medio del 2% in Italia), è tornata in auge negli ultimi anni come conseguenza della riflessione sui fenomeni migratori.

Con il termine analfabetismo si definisce genericamente la mancanza delle abilità di lettura e scrittura.

L'analfabeta, rifacendosi alla definizione di Minuz (2005) con l'eccezione delle situazioni di grave deficit fisico o mentale, è la persona che non ha ricevuto alcuna forma di educazione alla lettura e alla scrittura o è stato a scuola per pochi anni o saltuariamente (Canadian Language Benchmarks 2001). Si parla, in questi casi, di 'analfabetismo primario' o di 'analfabetismo totale'. Da una prospettiva maggiormente pragmatica la mancanza delle competenze tecniche per leggere, scrivere e calcolare viene denominata 'analfabetismo strumentale'.

L'analfabetismo primario o strumentale viene ricondotto genericamente all'assenza di scolarizzazione poiché, secondo la programmazione di molti sistemi scolastici, leggere e scrivere sono abilità da raggiungersi nella scuola primaria.

La scolarizzazione durante l'infanzia, tuttavia, non è un indicatore delle capacità effettive di lettura e scrittura nell'adulto: l'abbandono della lettura e soprattutto della scrittura dopo la scuola conduce a una diminuzione notevole delle competenze alfabetiche; si tratta del cosiddetto 'analfabetismo di ritorno', fenomeno che l'esperienza dell'educazione degli adulti negli anni settanta ha portato alla luce anche nel contesto italiano.

Il 17% della popolazione mondiale è infatti analfabeta (<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=166>) e tale fenomeno raggiunge punte significative in alcuni dei paesi da cui si sono mossi e si muovono importanti flussi migratori verso l'Italia. In cifre: nel 2000, 861 milioni di uomini e donne al di sopra dei quindici anni erano analfabeti.

Oltre che sul piano geografico, il dato risulta squilibrato anche rispetto al fattore di genere. Nel 2000 i due terzi degli analfabeti erano, infatti, di sesso femminile. Il gap di genere raggiunge la sua ampiezza massima nell'area del Maghreb. In Marocco, nonostante recenti campagne promosse dal ministero dell'Educazione, i valori dell'analfabetismo tra la popolazione femminile in contesto rurale raggiungono picchi del 94% (World Bank 2007).

Lo scritto che segue si focalizzerà, per l'appunto, sul caso delle donne marocchine che si muovono verso l'Italia per migrazione autonoma o ricongiungimento familiare e che si inseriscono nei percorsi di formazione linguistica e alfabetizzazione offerti dagli enti preposti sul territorio (i Centri territoriali permanenti o C.T.P) e dal mondo delle associazioni e del volontariato. Questa presenza, numericamente significativa, riapre dibattiti metodologici e teorici sul tema dell'alfabetizzazione di adulti.

Si tratta infatti di insegnare una lingua di comunicazione ma, al contempo, di abituare alle consuetudini grafo-motorie dello scritto in un'età nella quale per ragioni di natura varia (neurologiche, motivazionali, psicolinguistiche, sociali) ecc. queste si danno per superate o naturalmente acquisite.

I bisogni di apprendimento noti nella letteratura glottodidattica e agli addetti ai lavori risultano, in questi casi, ampliati.

Lo stesso concetto di ‘alfabetizzazione in una L2’ ha tratti di ambiguità terminologica: l’alfabetizzazione avviene infatti, di norma, nella lingua che si parla e le abitudini linguistiche dell’orale confluiscono nell’agevolare l’apprendimento dello scritto. Alfabetizzare in una L2 significa invece mettere in contatto chi impara con il codice scritto di una lingua poco (o per nulla) conosciuta i cui segni e ciò che vanno a comporre sono estranei.

2 Valore sociale e definizione dell’alfabetizzazione

In quanto relativi a esigenze definite storicamente e socialmente, analfabetismo e alfabetismo funzionale vanno pertanto considerati come un *continuum*, in cui la soglia che li separa è stabilita di volta in volta da una valutazione sociale di ciò che è una padronanza sufficiente della lettura e della scrittura [Minuz 2005, p. 21].

Nella cultura europea ed occidentale l’intero sapere è basato sul codice scritto e per questo l’alfabetismo risente di una forte sanzione sociale. In società diverse, quelle che Ong (1996) definisce ‘orali’, il sapere è invece legato alla lingua orale e dunque l’assenza delle abilità di letto-scrittura ha un peso sociale inferiore.

In ambito migratorio quanto detto sul valore sociale dell’alfabetizzazione in lingua madre si interseca con il valore attribuito al possesso del codice scritto nel paese ospite.

L’UNESCO, a partire dal 1954, ha introdotto la nozione di ‘alfabetismo funzionale’, riferendosi alla capacità di usare la scrittura per far fronte a situazioni di vita quotidiana; tale definizione è stata nel tempo perfezionata e precisata dal punto di vista terminologico (UNESCO 2006).

3 Alfabetizzazione in età adulta

In base a quanto detto finora, l’alfabetizzazione non può venire intesa soltanto come l’azione didattica volta a trasmettere tardivamente abilità di lettura e scrittura, ma dev’essere pensata come l’estensione della competenza linguistico-comunicativa dell’individuo e come un ampliamento di abilità già maturate, legate all’oralità e alle inferenze fatte sulla lingua attraverso di essa.

L’alfabetizzazione ha il compito di sviluppare nell’apprendente la consapevolezza della lingua come dispositivo semiotico, delle parole come vettori di significati costanti e di distinguere il codice scritto da altri sistemi di segni.

Come sottolineato in Albert, Gallina, Lichtner (1998) l’alfabetizzazione, intesa come il consolidamento di abitudini comunicative fondate sull’uso

della lingua scritta, è inoltre un veicolo per accedere ai più alti livelli di generalizzazione dell'esperienza e uno strumento fondamentale di organizzazione delle idee circa la realtà.

Nelle culture orali, dalle quali nella maggior parte dei casi provengono gli analfabeti moderni, realtà e conoscenza sono pertinentizzate in una modalità extralinguistica. Il linguaggio è, in queste società, la modalità dell'azione e il contrassegno del pensiero: per questa ragione il pensiero dell'analfabeta è un pensiero concreto e pratico e le strutture dell'oralità badano soprattutto all'aspetto pragmatico della comunicazione.

Nel rapporto UNESCO alla conferenza di Teheran (1965), si affermava che:

Il pensiero di un analfabeta resta concreto. Egli pensa per immagini e non per concetti. Il suo pensiero si compone di una serie di immagini che stanno una accanto all'altra o l'una di seguito all'altra, e quasi non conduce all'induzione o alla deduzione. Ne risulta che un sapere acquistato in una data situazione e a mala pena viene trasferito in una situazione diversa, a cui pure potrebbe essere applicato.

Albert, Gallina, Lichtner (1998) ribadiscono questa tendenza del pensiero dell'analfabeta a restare concreto, e la conseguente difficoltà nel seguire istruzioni verbali, di occuparsi di problemi che non si pongano fisicamente, la tendenza a ragionare per coppie oppostive (bene/male, bianco/nero, buono/cattivo) e l'incapacità di comprendere periodi che iniziano con congiunzioni causali e consecutive.

Bernardelli (1999) ha parlato, in riferimento alla tipologia cognitiva dell'analfabeta, di « antropologizzazione del pensiero », riferendosi al fatto che ogni conoscenza menzionata nel discorso dell'analfabeta viene descritta in termini operativi e manuali.

Su questa concretezza del pensiero sono particolarmente significativi gli studi di Lurija (1974) e quelli, già menzionati, di Ong (1986), dai quali emerge che gli analfabeti mostrano capacità di astrazione ridotte e che il loro pensiero resta ancorato all'esperienza. Didatticamente ciò significa che un apprendente analfabeta esce difficilmente dal dato o dalla regola che gli viene data e dev'essere costantemente guidato nella creazione di inferenze e collegamenti.

Gli analfabeti, per il carattere situazionale del loro pensiero, hanno inoltre grandi difficoltà rispetto all'autoanalisi: questa richiede infatti una demolizione del pensiero concreto, un isolamento dell'io attorno al quale ruota il mondo dell'esperienza e, dunque, del descrivibile.

Lo stile di apprendimento linguistico in una cultura orale è di tipo partecipativo, come sostiene Ong:

Apprendimento e conoscenza in una cultura orale significano identi-

ficazione stretta, empatica, con il conosciuto. La scrittura separa chi conosce da ciò che viene conosciuto, stabilendo così le condizioni per l'oggettività, il distacco personale [Ong 1986, pp. 80- 81].

La modalità di apprendimento dell'analfabeta è, inoltre, ripetitiva e mnemonica poiché la parola viene associata a un corpo fonico e non a una forma scritta. Di ciò si dovrà tenere conto nell'insegnamento linguistico che non dovrà temere la sovrabbondanza e la ripetizione di termini lessicali e di espressioni di comunicazione.

Un'altra caratteristica dell'apprendimento della lingua da parte di studenti analfabeti è quella di percepire la lingua come un flusso continuo. L'oggetto lettera, sillaba, parola e frase non viene concepito. L'insegnante di lingua e alfabetizzatore avrà dunque il compito di trasmettere anche la fisicità dei costituenti della lingua, la loro continuità e discontinuità di entità esistenti.

La consapevolezza della regola e le riformulazioni che sembrano essere le misure più efficaci da adottare nei casi di fossilizzazione linguistica sono difficili da utilizzare con gli analfabeti e con i soggetti scarsamente alfabetizzati per i quali la riflessione sulla regola è un processo di astrazione troppo complesso.

4 Lo studente adulto

Nello studio di ciò che concerne l'alfabetizzazione e la formazione degli adulti sono di grande interesse gli studi andragogici di Knowles (1993, 1998).

L'apprendente adulto è solitamente fuori dal percorso formativo di base e per questa ragione ha un'attitudine alla scuola ridotta o inesistente. Il suo rapporto con i sistemi formativi dovrà essere dunque costruito o ricostruito attentamente valorizzando i percorsi esperienziali già seguiti e indicando gli obiettivi che si intende raggiungere al termine della formazione.

L'adulto, come sottolineato da Knowles (1993, 1998), è poi un apprendente autonomo e dotato di un'autopercezione marcata che fa sì che egli abbia coscienza di sé, della propria identità, storia e bisogni. Lo studente adulto inoltre è *goal oriented*, ovvero in grado di decidere pragmaticamente cosa vuole e cosa non vuole imparare, così come affermato da Albert, Gallina e Lichtner:

L'esperienza insegna che nei corsi per adulti si determina immediatamente un abbandono delle lezioni ogniqualvolta si profili una conflittualità tra cosa come e quanto l'istituzione si propone di insegnare e come, cosa e quanto l'allievo ritiene suo interesse imparare [Albert, Gallina, Lichtner 1998, p. 10].

La concezione di sé dell'apprendente, che matura parallelamente alla crescita biologica, crea tensioni e difficoltà nel caso dell'applicazione di modelli educativi inadatti che non tengono conto delle caratteristiche ed esigenze di chi apprende.

Proprio fattori di carattere emotivo e sociale avrebbero per l'efficacia e per la stabilità dell'apprendimento di una L2 una rilevanza equiparabile a fattori di carattere neurologico e biologico (Lenneberg 1967; Krashen, Scarcella, Long 1982).

Una delle teorie più note rispetto al valore dell'affettività e dell'ansia nell'apprendimento è quella del 'filtro affettivo' proposta da Krashen:

The Affective Filter hypothesis [...] claims that the effect of affect is 'outside' the language acquisition device proper. It still maintains that input is the primary causative variable in second language acquisition, affective variables acting to impede or facilitate the delivery of input to the language acquisition device [Krashen 1982, p. 30].

In un approccio multidimensionale, che propone un rapporto dinamico tra questi ordini di aspetti, si consiglia la lettura di Flege (1981, 1995).

Demetrio in merito:

Imitazione, argomentazione, innovazione, decostruzione, immaginario, si scontrano con quei problemi di rigidità, resistenza, rigetto, che da sempre connotano le menti mature, la cui tendenza è, per lo più, quella che li ha visti antropologicamente più nella condizione di docenti che di discenti [Demetrio 2001, p. 19].

Minuz definisce, per la presenza di queste barriere identitarie multidimensionali, gli adulti «apprendenti deboli» (2005, p. 50).

L'insegnante che si rivolge ad apprendenti adulti dovrà dunque essere attento a questi aspetti identitari agevolando con un clima rilassato e di forte rispetto la volontà dell'apprendente di apprendere. In un corso di lingua saranno dunque da evitarsi tutte quelle attività che possano in qualche modo minare la percezione identitaria dell'apprendente davanti al gruppo o all'insegnante, come la richiesta di performance pubbliche troppo al di sopra delle capacità dell'apprendente o che vadano ad intaccare aspetti culturali o individuali della storia dell'apprendente.

La centralità dell'apprendente e il venir meno del ruolo direttivo dell'insegnante possono, poi, causare uno shock culturale negli apprendenti che portano con sé reminiscenze di modelli di insegnamento nei quali l'insegnante è il fulcro del processo. È il caso degli stranieri che apprendono una L2 e che vengono da sistemi nei quali la scuola è ancora basata su modelli piuttosto tradizionali e direttivi.

5 Imparare a leggere e a scrivere da grandi

La ricerca contemporanea non ha ancora elaborato un modello che spieghi in maniera organica l'apprendimento della lettura e della scrittura nei bambini, tanto meno esistono studi specifici su come queste abilità si sviluppino nell'adulto straniero. L'analisi dei presupposti cognitivi necessari per l'alfabetizzazione dei bambini, delle abilità metalinguistiche coinvolte e delle tappe d'apprendimento della letto-scrittura ha fornito, tuttavia, alcuni dati significativi sulla base dei quali condurre una riflessione inerente l'acquisizione di queste capacità anche da parte degli apprendenti adulti.

Un supporto di notevole interesse, purtroppo solo per l'alfabetizzazione in inglese e in francese è il Canadian Language Benchmarks (2001) nella sua sezione «ESL for Literacy Learner». Questo documento ha la finalità di fissare criteri condivisi per l'insegnamento iniziale delle lingue e la valutazione delle competenze di base ad esse riferite. Il documento riconosce un ambito didattico specifico per l'alfabetizzazione degli adulti in L2 mettendo in luce il fatto che le problematiche ad esso connesse non sono riconducibili né all'alfabetizzazione in L1 né alla didattica delle lingue in età adulta, ma ad un ambito specifico e peculiare.

Da un punto di vista metodologico l'*ESL for Literacy Learners* si colloca nella «prospettiva delle teorie interattive sull'apprendimento della lettura e della scrittura» (Minuz 2005, p. 12) proponendo un programma che combina l'approccio globale al testo e ai suoi contenuti con un solido sviluppo delle abilità strumentali di letto-scrittura. Il documento fa inoltre riferimento a teorie inerenti l'uso pragmatico del linguaggio richiamando alla necessità di insegnare le abilità linguistiche all'interno di contesti significativi.

5.1 La lettura

Partendo dagli studi sui bambini, Frith (1985) ha proposto un modello per spiegare come si sviluppano le varie componenti del processo di apprendimento delle abilità di lettura. Si sono individuati, per la lettura, quattro stadi di sviluppo dipendenti tra loro:

- a. stadio **logografico**: riguarda solo le parole con le quali l'apprendente lettore ha già familiarità. In questo stadio la parola viene riconosciuta (non ancora letta) in base alle sue caratteristiche fisico/grafiche, alla stregua di una figura. Si tratta quindi di una familiarizzazione informale con il codice scritto alla quale può essere sottoposto anche l'analfabeta che si trovi a vivere in un contesto dove il linguaggio scritto sia pervasivo. In questa fase vengono fatte inferenze sul linguaggio scritto. Si sottolinea, a margine, che le inferenze fatte a cavallo tra

- lingue con codici alfabetici diversi sollevano problemi sulle possibili inferenze grafico-iconiche caratterizzanti tale fase;
- b. stadio **alfabetico**: il bambino inizia a costruire lentamente il meccanismo di ricodificazione fonologica; impara cioè a segmentare correttamente la parola-stimolo nelle lettere che la costituiscono e ad associare a ciascun grafema il fonema corrispondente. Questo processo implica la capacità di segmentare la parola secondo un ordine sistematico e di associare ad ogni grafema il fonema corrispondente. Pertanto la lettura di una parola avviene sulla base di un'attribuzione di corrispondenza sequenziale grafema/fonema. Questa è la competenza di **integrazione visivo-uditiva** delle lettere, cioè l'assegnazione biunivoca segno-suono. Tale fase è molto simile anche nell'analfabeta adulto che, progressivamente, impara a riconoscere la forma dei grafemi abbinandola a un suono e distinguendola da segni appartenenti ad altri codici. La composizione sequenziale dei fonemi permette di pronunciare la parola e da qui risalire al suo significato. Questa via è utilizzata anche dai lettori esperti per le parole mai incontrate o inventate. Lo sviluppo delle abilità di lettura conduce, poi, alla modalità di lettura cosiddetta 'visiva', 'lessicale' o 'diretta' mediante la quale la parola scritta passa direttamente dalla rappresentazione grafica a quella lessicale e dunque la parola viene letta globalmente. Da qui si attiva poi la comprensione del significato e si ha infine la pronuncia della parola;
- c. stadio **ortografico**: viene raggiunto in seguito (nei bambini verso i 7 anni) e implica l'acquisizione della capacità di segmentazione fonetica ad un livello più avanzato, cioè per gruppi di lettere (sillabe, prefissi e desinenze, digrammi e trigrammi). Questa fase porta alla formazione di una rappresentazione ortografica stabile per ogni parola a livello di lessico mentale. Nelle prassi di insegnamento agli adulti stranieri si passa abbastanza velocemente all'utilizzo di sillabe in modo che l'apprendimento delle lettere non sia un processo astratto ma ancorato alla lettura di suoni reali. Esistono ipotesi su come possa svilupparsi il lessico mentale dell'adulto straniero, ma si possono certamente avanzare alcune perplessità sulla sua stabilità. L'interferenza della L1 porterà alla compresenza di parole diverse per uno stesso referente con esito probabilmente destabilizzante sul consolidarsi del lessico mentale dell'apprendente straniero;
- d. stadio **lessicale**: le parole vengono lette in modo globale (grazie all'automatizzazione del processo di codifica/decodifica) e l'accesso al lessico mentale avviene immediatamente, attraverso la via di lettura 'visiva' o diretta. Non più, quindi, una riflessione su unità parziali costituenti la parola, ma l'analisi della loro globalità. L'apprendente alfabetizzato in età adulta arriva difficilmente a questa fase: il suo meccanismo di lettura tenderà infatti a conservare tratti di parzialità e frammentarietà anche molto dopo che l'apprendente ha familiarizzato con il codice scritto.

5.2 Scrittura

Gli studi sull'apprendimento della scrittura sono molto meno numerosi di quelli relativi all'apprendimento della lettura. Come questi ultimi, inoltre, sono per lo più relativi all'apprendimento dei bambini e le conclusioni che se ne traggono devono essere applicate con cautela agli adulti.

La scrittura è un processo che comporta l'acquisizione di abilità ulteriori rispetto a quelle necessarie per la lettura di ordine cognitivo e motorio.

Sono necessarie, in primo luogo, le cosiddette 'abilità motorie fini', intese come la capacità di coordinare l'uso mani/occhi e l'uso delle dita.

Come messo in evidenza da Malaguti (2000) le abilità grafo-motorie fini efficaci dipendono, oltre che dalla maturazione dei processi di specializzazione manuale, dalle «prassie costruttive», intese come le capacità di poter ideare, programmare ed organizzare in maniera corretta un movimento o più azioni.

Per una buona riuscita dell'attività scrittoria è indispensabile, poi, un'adeguata programmazione spaziale e temporale, abilità che consente di posizionare il segno grafico sulla pagina con ordine, procedendo da sinistra a destra. Lo scrivente dovrà avere la conoscenza dello spazio grafico rappresentato dal foglio per padroneggiare visivamente le relazioni spaziali fra gli elementi grafici: dovranno perciò essergli chiari i concetti di dimensione e di posizione relativa (alto, basso, piccolo, grande, davanti, dietro, sopra, sotto, destra, sinistra, vicino, lontano).

È dunque importante che l'alfabetizzatore non dia per scontate le capacità di programmazione spaziale dell'apprendente e le eserciti sottolineando l'importanza di scrivere a partire dai margini, seguendo il rigato e procedendo secondo l'ordine corretto. Le produzioni scrittorie iniziali degli analfabeti colpiscono infatti anche per la loro 'non-spazialità', per il fatto di collocarsi, ad esempio, a centro foglio o verso il margine esterno di esso.

Le attività di pre-scrittura, come il ricalco e il tracciamento di linee, la cerchiatura di simboli, lettere o numeri, il disegno dei costituenti minimi delle lettere sono indispensabili per apprendenti che non hanno mai avuto modo di maneggiare lo strumento scrittoria in quanto esse esercitano le abilità necessarie per la scrittura. Nonostante queste prassi didattiche possano apparire infantilizzanti (e noiose) per un target di apprendenti adulti è fondamentale esercitarle.

Dopo gli esercizi di pregrafismo comincia una fase nella quale si deve imparare a tracciare concretamente le lettere.

In questa fase il lavoro sulle parole non può che farsi analitico e, dunque, i contenuti saranno caratterizzati da una certa artificiosità, ottimizzabile solo se le lettere vengono presentate in parole associabili ad aree tematiche o contesti rilevanti per chi apprende.

La progressione delle lettere e delle sillabe insegnate è ispirata a diversi criteri: la loro frequenza e produttività, la loro difficoltà di pronuncia (che

non è universale ma legata alla L1 del parlante), la percettibilità visiva (è sconsigliata, per esempio, la presentazione ravvicinata di /m/ e/n/) e acustica (è opportuno presentare separatamente caratteri facilmente confondibili acusticamente come /b/ e /p/ o /d/ e /t/).

Come per l'acquisizione delle capacità di lettura, anche in quelle di scrittura esiste una successione di fasi:

- a. fase **alfabetica** in cui al singolo fonema l'apprendente fa corrispondere sempre un singolo grafema. In questa fase è possibile scrivere correttamente solo parole per le quali c'è un'esatta corrispondenza fonema-grafema. fase **visivo-lessicale** nella quale, se l'apprendente è opportunamente guidato, apprende le regole di specificità ortografica.
- b. fase di **perfezionamento scritto**: si giunge infine in uno stadio nel quale le abilità di discriminazione morfologica e di competenza lessicale permettono di scrivere correttamente anche parole omofone non omografe.

I bambini imparano a scrivere in media fra il primo e il secondo anno di scuola: per quanto riguarda gli adulti non alfabetizzati in L1 le stime sono più complesse e difficili da elaborare e coinvolgono variabili molto diverse come la durata dei corsi e la frequenza nelle presenze dell'apprendente, l'interesse e la motivazione, l'età e la conoscenza della lingua italiana parlata.

6 I corsi di alfabetizzazione per donne di origine marocchina

Le donne protagoniste dello studio svolto a Torino hanno un'età media di 35 anni, provengono dalla zona di Khourigba e Casablanca e vivono in una situazione di analfabetismo funzionale. Rispetto alle abilità orali il loro livello di competenza si situa tra il pre-A1 e l'A1 dei descrittori menzionati dal Common European Framework. Tutte le donne sono di religione islamica, sposate e con figli, sono residenti nell'area di Porta Palazzo e, come detto, sono fortemente incapsulate (Sacchi, Viazzo 2003) nel gruppo etnico di provenienza, poco propense alla vita fuori dalle mura domestiche e all'incontro con parlanti italiani.

6.1 Bisogni comunicativi e motivazione d'apprendimento

Nelle donne analfabete il bisogno di apprendimento della lingua di comunicazione è indubbiamente altissimo, tuttavia esso non è sempre percepito come necessità immediata perché il loro vissuto nella società italiana è

caratterizzato da isolamento prolungato e i loro bisogni comunicativi sono sopperiti dai familiari. La vera necessità di adoperare competenze linguistiche può quindi presentarsi anche molto tardi nella donna che arriva in Italia, perché questa può per molto tempo mettere in atto strategie di evitamento e compensazione esterna del bisogno.

Il bisogno di apprendere le abilità di lettura e scrittura può godere, paradossalmente, di un interesse maggiore rispetto a quello di imparare le abilità di comunicazione. Il bisogno di apprendimento della lingua scritta riveste un ruolo basilare nella costruzione dell'autostima collegato a carenze pregresse che hanno pesato nel tempo sull'esistenza delle apprendenti.

La donna adulta che non sa esprimersi correttamente nella lingua del Paese ospite riesce ad autogiustificarsi in quanto si percepisce come adulta, straniera, isolata eccetera.

La propria incapacità di scrittura, invece, dà alla donna un senso di handicap profondo, una percezione monca di sé.

Il corso di alfabetizzazione non deve quindi tardare, correndo il rischio di abbandono del percorso formativo, a lavorare sulle abilità di letto-scrittura ma, al fine di agevolare un miglior inserimento nel tessuto sociale, deve mantenere anche l'impegno nel potenziare le abilità orali.

L'alfabetizzatore, nel momento di predisporre unità che prevedano sia l'apprendimento dell'italiano orale per la sopravvivenza che delle abilità di lettura e scrittura ha davanti a sé una sfida piuttosto ardua [Maddii 2004, p. 146].

I bisogni orali delle donne analfabete riguardano soprattutto gli ambiti a loro più familiari, cioè la presentazione di sé (comprensiva della conoscenza anche solo visiva dell'oggetto documento) e della propria famiglia, le espressioni legate alla casa, alla sfera degli acquisti, quella della salute generica (il medico e la farmacia), ma anche pediatrica e femminile specifica (gravidanza, parto), alla scuola e all'educazione dei figli.

In questo tipo di utenza è poi significativo l'interesse per l'ambito delle feste, delle tradizioni e per quello della bellezza e della cura di sé.

Sono invece considerati ambiti di rilevanza secondaria il tempo libero, il divertimento e le vacanze, argomenti che sono decisamente più significativi per altre tipologie di apprendenti.

6.2 Setting del corso

La scuola, dalla quale molte donne immigrate sono state escluse, assume [...] un alto valore simbolico oltre che strumentale. È il riscatto dalla propria emarginazione [...]. Ma la scuola è anche il momento dell'in-

contro innanzi tutto tra donne e, poi, con gli italiani e i migranti di altre nazionalità che la frequentano: è il 'tempo per sé' [Favaro, Tognetti Bordogna 1991, p. 67].

Per le donne magrebine a bassa scolarità la fase di accoglienza nella scuola è talvolta il primo momento di ingresso in un ente precedentemente loro precluso, per questo motivo è da favorirsi un clima rilassato e disteso e, se possibile, una figura di mediatore che dia informazioni chiare sul corso, così che si possa intraprendere un iter reciprocamente consapevole.

L'insegnante di questi tipi di corsi, pur aderendo ai dettami della moderna glottodidattica, che lo stimolano ad essere un facilitatore linguistico, un alleato dello studente «contro le difficoltà della lingua» (Balboni 2003, p. 13), deve tenere conto che l'interazione didattica è una situazione assolutamente nuova per le apprendenti, che non hanno mai frequentato alcun tipo di scuola e dunque mai instaurato un rapporto formativo con un insegnante. È bene dunque che l'insegnante definisca il suo ruolo in modo che le apprendenti si sentano accolte e accompagnate nell'esplorazione del 'mondo scuola' ma allo stesso tempo in 'mani sicure', competenti e direttive.

Le apprendenti non scolarizzate hanno inoltre un concetto mitizzato e quasi stereotipato della scuola e degli insegnanti: l'insegnante non può sottrarsi, almeno all'inizio, dall'entrare in un ruolo istituzionale che risponda alle attese delle apprendenti caratterizzate da tale background.

L'utilizzo della L1 delle apprendenti può essere una prassi per creare un buon clima e sostenere la motivazione delle corsiste, ma si è notato come un eccessivo uso della stessa crei una sorta di 'impigritimento' nelle apprendenti, che tendono a non usare più la L2 che stanno imparando.

È dunque preferibile utilizzare un italiano semplice, un eloquio lento e basato su molte ripetizioni (quello che Balboni definisce *teacher's talk*, 'forestierese' o 'professorese' - 2003, p. 86).

In tal senso nei gruppi di analfabete è evidente che le partecipanti si fanno 'colleghe' e 'maestre' delle altre, unite nella necessità di procedere insieme alla risoluzione di problemi di comunicazione. Il lavoro con gruppi di donne di sola provenienza magrebina è molto interessante in quanto le corsiste cooperano e si aiutano anche sulla base delle conoscenze condivise in italiano, in lingua araba, in dialetto e nelle varie lingue ibride risultanti da questa commistione pluriglossica.

La questione del genere, ovvero se siano maggiormente efficaci corsi per sole donne, è un argomento interculturalmente spinoso. È infatti auspicabile che il corso di lingua italiana possa fornire un modello di cittadinanza basata sulla parità e sul rispetto reciproco, ma (come è stato notato in Favaro, Tognetti Bordogna 1991) se inserite in gruppi misti le donne magrebine tendono a porsi in maniera subordinata e a sfruttare poco l'occasione comunicativa offerta, lasciando più spazio agli uomini e

riproponendo nel corso modelli culturali esterni. Sono noti, poi, episodi in cui i coniugi mostrano resistenze nell'interazione delle proprie mogli con altri uomini e ciò diventa un ostacolo per le donne che vogliono frequentare i corsi con continuità.

Per quanto riguarda la predisposizione degli orari e la gestione della puntualità delle corsiste adulte è da tenere in conto che quello della concezione del tempo, come sottolineato da Balboni, è un valore interculturale che può generare difficoltà:

È **ovvio**, per un italiano, che la giornata inizi con l'alba, mentre è **ovvio** a molti asiatici e africani pensare che la giornata inizi al tramonto. [...] metà dei popoli del Mediterraneo usa il calendario lunare quindi le loro festività progrediscono di undici giorni all'anno [Balboni 2003, p. 67].

Bisognerà tenere conto, inoltre, che nei Paesi islamici il venerdì è giorno festivo, e dunque non è raro che donne da poco arrivate in Italia faticino a vederlo come un giorno nel quale impegnarsi in qualche attività. Altra caratteristica di differenza della gestione dei tempi è quella dell'interazione comunicativa di base: i saluti. Se nella cultura occidentale *time is money* (Balboni 2003, p. 67), nelle culture orientali la fase dei convenevoli è indice di interesse per il prossimo, e la loro omissione indice di grande maleducazione. È opportuno che l'insegnante cominci e finisca all'ora prefissata, motivando così le discenti alla puntualità per non perdere parte dei contenuti della lezione o dei materiali distribuiti, tuttavia è altrettanto buona prassi che si consenta alle partecipanti che arrivano in ritardo di entrare in contatto con le altre compagne per un breve saluto. Questi tempi 'aperti' nell'attività didattica sono ciò che, in questo tipo di utenza, fa da collante e da ulteriore motivazione al corso.

6.3 Materiali didattici

Come in ogni corso di lingua, al fine di predisporre un setting efficace, è necessaria una fase di rilevazione delle competenze e dei bisogni delle corsiste. È piuttosto intuitivo che le schede di ingresso dei corsi per analfabeti sono compilate con l'aiuto dell'insegnante (o dalla stessa docente) soprattutto nella parte di valutazione delle abilità scritte.

Si passa poi alla fase di predisposizione vera e propria del corso, del sillabo e dei materiali didattici.

A questo riguardo si osserva che i supporti didattici più comuni, basati sul codice scritto, non sono fruibili, soprattutto nelle fasi iniziali per gli studenti analfabeti.

In Italia i testi adatti all'attività in questione sono ancora relativamente pochi, e per tale ragione normalmente le insegnanti affiancano ad essi

materiali autoprodotti, condivisi e consegnati alle corsiste nella cosiddetta 'prassi della fotocopiatrice'.¹

Come detto in precedenza, le studentesse analfabete vengono sottoposte a un training delle abilità grafo-motorie fin da subito, con esercizi di copiatura e tracciamento. Sono da consigliarsi fogli a righe o a quadretti che agevolino l'organizzazione spaziale del foglio date le difficoltà già menzionate. Nei casi in cui il corso preveda anche lo sviluppo di abilità comunicative orali, è auspicabile tentare una continuità didattica tra ciò che si scrive e ciò che si impara a risolvere comunicativamente. Si può infatti rafforzare il senso di familiarità acustico-visiva tra i suoni e agire sulla motivazione, che deriva dalla 'spendibilità plurima' di ciò che si impara.

Insegnante deve dunque fornire un input sempre comprensibile, procedere con ritmi poco sostenuti e seguire attentamente le apprendenti che sono più lente nell'apprendimento: a tal fine è ottimale che nei corsi con utenze di questo tipo le insegnanti siano sempre più di una.

6.4 Attività didattiche

Per quanto riguarda le attività didattiche, si consiglia una lezione frontale partecipata, nella quale cioè ci siano spiegazioni chiare ma che richiami spesso ciò che le apprendenti già conoscono o che accompagnino le apprendenti in inferenze e deduzioni autonome.

È consigliabile, riferendosi anche a quanto detto sul pensiero dell'analfabeta, proporre esercizi chiari, a basso livello di astrazione e con un buon ancoraggio a situazioni reali.

Le corsiste target sono solitamente meglio disposte, soprattutto in fase iniziale, verso le attività di scrittura e lettura, percepite come più rilevanti e più 'scolastiche' rispetto alle attività di potenziamento delle abilità orali. Molte riflessioni tratte dalle interviste realizzate dal gruppo di lavoro del dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia e dall'IRRSAE Piemonte per il progetto «Il sistema Mediterraneo - Radici storiche e culturali, specificità nazionali», mettono in rilievo la convinzione diffusa tra i migranti (nello specifico, arabofoni) del maggior valore della lingua scritta rispetto alla lingua parlata.

Ad esempio, le attività a carattere libero o ludiche utilizzate per stimolare la conversazione orale possono venire considerate 'infantilizzanti' o vere e proprie perdite di tempo.

In merito Saccardo e Fontana:

1 Per una ricognizione sui materiali attualmente disponibili per l'alfabetizzazione di adulti cfr. Casi 1995; Comunità di S. Egidio 1992; Fontana, Saccardo s.d.; Minuz 1999.

L'adulto vive queste attività come gioco e quindi non utili all'apprendimento. È necessario pertanto farle vivere come momento di riposo attivo all'interno dell'orario di lezione.

Tali attività, come suggerito da Maddii (2004), devono essere limitate in fase iniziale, finché lo studente non impari a vedere in esse l'utilità e anche la spinta ludica presente in ognuno di noi che tali attività possono stimolare.

7 Conclusioni

Il tema dell'alfabetizzazione lambisce discipline anche molto differenti fra loro, come la sociologia e le neuroscienze, i diritti umani e le tematiche di genere, le scienze dell'educazione primaria e la linguistica applicata.

Tuttavia si tratta di un tema scarsamente discusso e analizzato di per sé. Tale carenza rappresenta un profondo deficit nella conoscenza scientifica dell'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti a bassa scolarità. Questo 'silenzio' ha risvolti sociali importanti, in quanto riguarda un'utenza in situazione di forte marginalizzazione sociale e istituzionale che si trova, anche nella ricerca scientifica, ad essere invisibile.

Alla domanda «Cosa crede potrebbe migliorar la sua professione?», che ho rivolto alle tante alfabetizzatrici che ho incontrato in questi anni, proprio questo è stato il punto più toccato: la necessità di studio, analisi e riflessione e la creazione di materiali per quest'utenza così debole. Dove c'è analfabetismo, dove manca la possibilità di espressione vi è il disagio, la non integrazione e il fallimento di ogni politica che si voglia lungimirante e inclusiva.

Bibliografia

- Aa.Vv. (1995). *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Albert, L.; Gallina, V.; Lichner, M. (1998). *Tornare a scuola da grandi*. Milano: FrancoAngeli.
- Anche le mamme a scuola: Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti alle madri immigrate* (2001). S.l.: Provincia di Milano, Settore politiche sociali.
- Andorno, C.; Bosc, F.; Ribotta, P. (2003). *Grammatica: Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (1991). *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (a cura di) (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.

- Balboni, P.E. (a cura di) (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (a cura di) (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2003). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E.; Porcelli, G. (a cura di) (1991). *Glottodidattica e università: La formazione del Professore di Lingue*. Padova: Liviana.
- Balboni, P.E. (1985). *Elementi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Bandini, A.; Barni, M.; Sprugnoli, L. (1999). «La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: Tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni». In: Vedovelli, M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Barni, M.; Villarini, A. (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernini, G. (1995). «Au début de l'apprentissage de l'italien: L'énoncé dan une variété prébasique». *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza.
- Bosc, F.; Marellò, C.; Mosca, S. (a cura di) (2006). *Saperi per insegnare: Formare insegnanti di italiano per stranieri, un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino: Loescher.
- Brahimi, D.; Fellous, M.; Gagliardi, A. (1985). *Femmes au pays: Effets de la migration sur les femmes dans les cultures méditerranéennes*. Paris, UNESCO.
- Britton, J. (1970). *Linguaggio e apprendimento*. Roma: Armando.
- Casi, P. (1995). *L'italiano per me: Leggere e scrivere: Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri*. Recanati: ELI.
- Cattonaro, E. (1961). *Aspetti psicologici dell'educazione dell'adulto*. Roma: Studium.
- Chini, M. (a cura di) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo: Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Cornaglioti, A.; Ramello, L.; Piccat, L. (2001). *Lineamenti di linguistica romanza*. Vol. 1: *Fonetica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2001). *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba.
- Comunità di S. Egidio (1992). *L'italiano per amico*. Brescia: La Scuola.

- De Bernart, M.; Di Pietrogiacomo, M.; Michielini, M. (1995). *Migrazioni femminili, famiglia e reti sociali tra il Marocco e l'Italia: Il caso di Bologna*. Torino: L'Harmattan Italia.
- De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. (1965). *Introduzione alla semantica*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1984). *Minisemantica dei linguaggi verbali e delle lingue*. Roma; Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2008). *Lezioni di linguistica teorica*. Roma; Bari: Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M. (1999). *Dante, il gendarme e la bolletta: La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta ENEL*. Roma; Bari: Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M. (2003). *Italiano 2000*. Roma: Bulzoni
- Della Puppa, F. (2006). *Lo studente arabofono*. Perugia: Guerra.
- Demetrio, D. (2001). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Laterza.
- Di Loreto, S. (a cura di) (2000). *Culture e discorso: Un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi.
- Favaro, G. (1997). *Gli alfabeti dell'integrazione*. Modena: Comune di Modena.
- Favaro, G. (1999). *La storia di Naima: Testo bilingue per donne immigrate*. Milano: Centro COME.
- Favaro, G.; Bettinelli G. (2000). *Insieme*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G.; Tognetti Bordogna, M. (1991). *Donne dal mondo: Strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerini e Associati.
- Ferreiro, E. et al. (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Scandicci: La Nuova Italia
- Flège, J.E. (1995). «Second-language Speech Learning: Theory, Findings and Problems». In: Strange, W.(ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*. Timonium, MD: York Press.
- Flège, J.E. (1981). «The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis». *TESOL Quarterly*, 15.
- Fontana, G.; Saccardo, O. (s.d.). *Leggere in italiano: Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino: Formazione '80.
- Fontana, G.; Saccardo, O. (s.d.). *Comprendere l'italiano: Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino: Formazione '80.
- Fontana, G.; Saccardo, O. (s.d.). *Parlare e scrivere in italiano: Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino: Formazione '80.
- Frith, U. (1985). «Beneath the Surface of Developmental Dyslexia». In: Patterson, K.E.; Marshall, J.C.; Coltheart, M. (eds.), *Surface Dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gatto, G. (1984). *Per una cultura dell'educazione: Educazione degli adulti e sottosviluppo*. Bologna: Cappelli.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti: Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Harrison, G.; Callari Galli, M. (1971). *Né leggere né scrivere: La cultura analfabeta: Quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*. Milano: Feltrinelli.
- Irre Emilia Romagna; Miur (2003). *Gli Standards nell'Educazione degli Adulti: La produzione di standards per l'educazione degli adulti nella regione Emilia-Romagna*. Bologna: Editcomp.
- ISTAT (2011). *Italia in cifre: 2011* [online]. Roma: Istituto nazionale di statistica. <http://www.istat.it/it/files/2011/06/italiaincifre2011.pdf>.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles, M.; Holton, E.F.; Swanson, R.A. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Krashen, S.D. (1973). «Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence». *Language Learning*, 23.
- Krashen, S.D. (1975). «The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases». In: Aaronson, D.; Rieber, R. (eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: New York Academy of Sciences.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles, CA: University of Southern California.
- Krashen, S.D.; Long, M.H.; Scarcella, R.C. (eds.) (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House.
- Lennenberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY: Wiley.
- Lorenzetto, A. (1962). *Alfabeto e analfabetismo*. Roma: Avio.
- Lurija, R. (1974). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundation*. Moscow: Nauka.
- Maddii, L. (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Roma: Edilingua.
- Malaguti, T. (2000). *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL*. Trento: Erickson.
- Marello, C. (1996). *Le parole dell'italiano: Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli.
- Minuz, F. (1999). *Dove vai? Percorsi didattici di pre-alfabetizzazione per adulti*. Bologna: Comune di Bologna.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Orefice, P. (1970). *Educazione permanente e alfabetizzazione funzionale*. Roma: Ministero pubblica istruzione, Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia e per l'orientamento scolastico.

- Rete degli insegnanti di lingua italiana (2009). *Percorsi*. Perugia: Guerra.
- Rieu, C.; Frey- Keroedan, M. (1980). *Dalla motricità alla scrittura*. Torino: SEI.
- Sacchi, P; Viazzo, P.P. (2003). *Più di un sud*. Milano: FrancoAngeli.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Traini, R. (a cura di) (1999). *Vocabolario arabo italiano*. Roma: Istituto per l'Oriente.
- Tresso, C.M. (1994). *Lingua araba contemporanea*. Milano: Hoepli.
- UNESCO (1965). *World Congress of Ministers of Education on Eradication of Illiteracy* (Teheran, 8-19 September 1965) [report; online]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf>.
- UNESCO (2006). *Education for All: Literacy for Life*. Chap. 6. *Understandings of literacy* [online]. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.
- Veccia Vaglieri, L. (1937). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*. Roma: Pubblicazioni dell'Istituto per l'Oriente.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M.; Banfi, E. (1981). *Metodologia e programmazione della educazione linguistica: Lingua e comunicazione nella scuola, strumenti per la valutazione delle abilità linguistiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2004). *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli.
- World Bank (2007). *Moving Out of Poverty in Morocco* [report; online]. <http://siteresources.worldbank.org/INTMOROCCO/Resources/Morocco.Moving.out.of.Poverty.DEF.ENG.pdf>.