

**Cristina BOSISIO, Rosa PUGLIESE**

## MIGRANTS ADULTES EN ITALIE : CONTEXTES ET ACTIONS DE FORMATION

**Cristina Bosisio**  
Université Catholique de Milan

**Rosa Pugliese**  
Alma Mater Studiorum-Université de Bologne  
[rosa.pugliese@unibo.it](mailto:rosa.pugliese@unibo.it)

À Cristina

### Résumé

Cet article a pour but de présenter, tout d'abord, le cadre actuel de l'enseignement linguistique destiné aux migrants adultes en Italie et d'illustrer, ensuite, à titre d'exemple, les actions de formation entreprises et soutenues par la Région Lombardie dans le cadre du récent projet *Comprendre, connaître, communiquer pour vivre l'intégration*. Nous allons nous concentrer sur certains aspects de ces actions, du double point de vue de l'apprenant et de l'enseignant d'italien langue 2. Nous terminerons notre contribution en mentionnant quelques orientations futures concernant les compétences linguistiques des apprenants et les compétences pédagogiques des enseignants.

### Abstract

This article has two main goals: first, to present the current framework of linguistic education addressed to adult migrants in Italy and, second, to illustrate, as an example, the training actions that the Lombardy Region has addressed to teachers of Italian as L2 in the context of the recent project *Comprendere, conoscere, comunicare per vivere l'integrazione*. We will focus on some aspects of these actions, from the dual perspective of the learner and of the teacher of Italian as a second language (L2). Our article will conclude by mentioning some future orientations regarding the language skills of the learners and the teaching skills of the teachers.

## Introduction<sup>1</sup>

Chaque question éducative se situe au croisement de plusieurs plans (ceux des institutions, de la recherche, de la pratique) et, par nature politique, n'est jamais neutre, surtout quand il s'agit d'éducation linguistique. Gramsci (1977)<sup>2</sup> et Freire (cf. FREIRE, MACEDO 1987) l'ont mis en évidence il y a longtemps, mais leur pensée, on le sait, va au-delà des époques et des conjonctures historiques. Il est difficile, en fait, de passer outre à leurs enseignements dans la mesure où ils sont un rappel constant de l'attention qu'il faut accorder aux spécificités des problèmes linguistiques qui se renouvellent dans une société.

Lorsque l'on aborde ce sujet du point de vue des apprenants et des enseignants dans les contextes migratoires actuels, force est de constater un entrelacement assez prononcé entre les plans mentionnés ci-dessus et la dimension politique. Pour autant, avant et afin d'illustrer par un exemple la question de la formation linguistique donnée aujourd'hui en Italie aux adultes et aux jeunes adultes, nous devons d'abord nous référer à un contexte plus large de mesures adoptées pour l'accueil et l'intégration des migrants. Cela demande, en particulier, d'aborder les « parcours d'accueil et d'intégration » dans lesquels l'enseignement de la langue s'inscrit, en considérant à la fois le cadre existant et l'impact des transformations en cours sur ces mêmes parcours. Un aperçu actuel de l'éducation linguistique ne peut être donné que dans le cadre plus général (et multidimensionnel : géopolitique, économique, social, etc.) de l'immigration contemporaine, trente ans après sa première manifestation, et ne peut être donné qu'« entre continuité et changement » – pour rappeler le sous-titre d'un livre récent, *Migrazioni e integrazione in Italia. Tra continuità e cambiamento* (CARMAGNANI, PASTORE 2018).

C'est cette position entre persistance et nouveauté, à considérer non seulement généralement, mais aussi eu égard au cadre institutionnel de la formation linguistique des migrants, que nous avons exposée en septembre 2018 lors du colloque de Metz. Le contenu présenté à

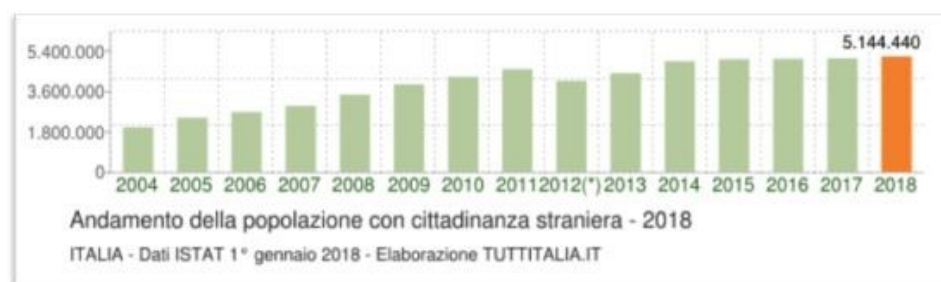
cette occasion doit être maintenant mis en relation avec les nouvelles « dispositions d'urgence sur la protection internationale, l'immigration et la sécurité publique » entrées en vigueur en décembre (Loi n° 132 du 1/12/2018) – comme avec les conséquences que ces nouvelles dispositions législatives auront (nous sommes dans l'actualité immédiate\*\*) au plan éducatif.

Ainsi, dans les pages suivantes, après avoir mentionné (1) quelques données statistiques préliminaires, nous présenterons (2) un aperçu de la formation linguistique des migrants adultes, telle qu'elle a été déterminée jusqu'à la loi susmentionnée et telle qu'elle va maintenant se présenter. Dans cette double perspective, nous prendrons en considération (3) les besoins de formation des apprenants et des enseignants qui seront aussi, en partie, différents par rapport aux années 1990 et 2000. Ensuite (4), nous nous concentrerons sur un exemple d'action de formation – le projet *Comprendre, connaître, communiquer pour vivre l'intégration* – mené en Lombardie, la région qui accueille le plus haut pourcentage d'immigrants résidents, au niveau national<sup>3</sup>. En conclusion (5), quelques remarques sur les orientations futures concernant autant les compétences linguistiques des apprenants que les compétences pédagogiques des enseignants seront esquissées.

## 1. Quelques données préliminaires, en bref

Nous citons des statistiques démographiques qui montrent l'ampleur actuelle du phénomène en Italie. La population immigrée correspond à 8,7 % de la population totale (plus de cinq millions de personnes sur un peu plus de 60 millions d'habitants). Son évolution, en quatorze ans, a été la suivante :

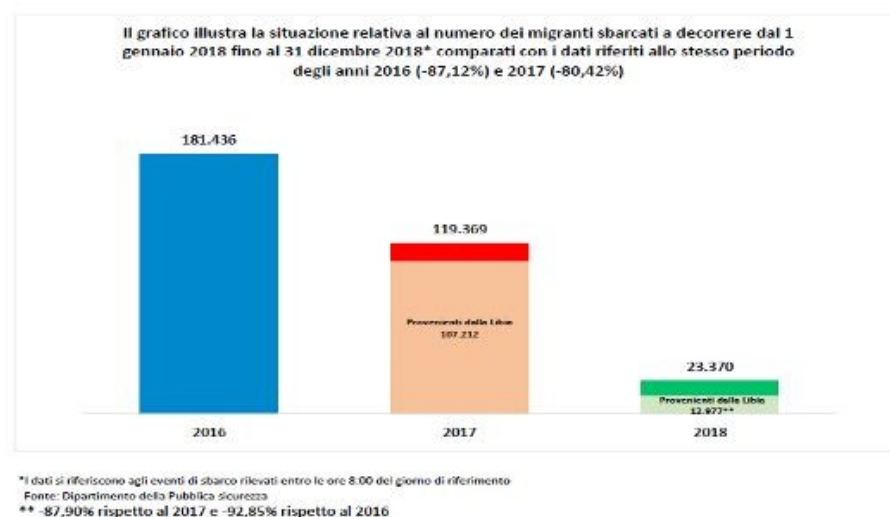
Graphique 1



À partir de 2014, la transformation structurelle des formes de l'immigration vers l'Europe (au préalable elle se faisait surtout pour des raisons économiques alors qu'aujourd'hui elle est aussi motivée par une demande d'asile et de protection humanitaire) ainsi que l'évolution des pays d'origine (à l'heure actuelle, les flux proviennent en grande partie de l'Afrique occidentale), ont modifié, en Italie aussi, un phénomène déjà différencié en son sein et ponctué de différentes phases dans son évolution : on est passé d'une ample hétérogénéité des provenances dans la seconde moitié des années 80 (quand 50% des immigrés provenaient de cinq pays et la partie restante de cent pays d'origines différentes) à une relative stabilisation de quelques communautés majoritaires dans les années 90. Le modèle migratoire italien est encore aujourd'hui en phase de transition (CARMAGNANI, PASTORE 2018).

Dans les dernières années, la diminution du nombre de migrants a été consistante, comme l'indique le graphique ci-dessous. Il en résulte que le nombre de migrants qui sont arrivés entre le 1er janvier et le 31 décembre 2018 est inférieur à celui des années 2016 et 2017 :

Graphique 2



Malgré cette baisse, la surestimation de l'incidence des étrangers sur la population totale du pays reste constante. Si l'idée répandue d'une immigration toujours croissante est facilement imputable à la rhétorique de « l'invasion » propagée par certains médias, nouveaux ou vieux soient-ils, les dernières données peuvent permettre de corriger une perception déformée. Contribuer à la formation d'opinions et à la sensibilisation aux phénomènes migratoires signifie faire avancer la protection de la dignité des migrants, comme l'affirment les auteurs d'un des nombreux sites web italiens consacrés à l'immigration, *Open migration*.

### 1.1 Parcours d'accueil en Italie : continuité et changement

Dès le mois de décembre 2018, l'accueil en Italie a été régi (conformément à la directive européenne en la matière) par la loi 142 de

2015, sur la base de laquelle l'étranger accède aux centres gouvernementaux de premier accueil, pour permettre les opérations nécessaires à la définition de sa position juridique. Dans les lieux de débarquement, ceux qui doivent être rapatriés sont transférés dans des centres d'identification et d'expulsion, alors que pour les autres, le transfert est d'abord prévu dans des structures régionales (hub), ensuite dans des centres SPRAR (le système de protection des demandeurs d'asile et des réfugiés). Pour compenser le manque de places dans ces structures d'accueil ordinaires ou dans les services fournis par les autorités locales, on a institué d'autres centres gouvernementaux, les CAS (Centres d'accueil exceptionnel), dans lesquels les personnes ne peuvent rester que pendant la période strictement nécessaire pour leur permettre de trouver une place dans le SPRAR. Dans les CAS, en plus de la nourriture et du logement, des services tels que la médiation linguistique et culturelle, des cours d'italien, des formations et des parcours professionnels, des conseils et une assistance juridique doivent être fournis pour promouvoir l'intégration. Le réseau SPRAR est basé sur la synergie entre les communes, le département, pour la liberté civile et l'immigration, et le Ministère de l'Intérieur (avec un cofinancement de ce Ministère de l'Intérieur atteignant 95% du total) et différentes associations locales. Le graphique qui suit montre ce système d'accueil des demandeurs d'asiles et réfugiés (PONZO 2018)<sup>4</sup>:

Graphique 3



Quels sont les principaux changements dans ce système qui dérivent du nouveau Décret Immigration et Sécurité (*Decreto Immigrazione e Sicurezza*) du 1er décembre 2018 ? Les dispositions introduites consistent en des restrictions du système d'accueil, avec réduction des fonds qui lui sont destinés, et en une limitation conséquente des services pour l'intégration de ceux qui sont dans l'attente d'une réponse à leur demande d'asile ; quant à ceux qui devront rester dans les centres d'accueil gouvernementaux (CAS), ils pourront recevoir des vêtements, de la nourriture, un logement et avoir accès à l'assistance sanitaire, mais ils n'auront plus droit aux services d'intégration, c'est à dire à l'enseignement de l'italien, à l'accompagnement aux services du territoire, à la formation professionnelle et à l'insertion dans le monde du travail.

Dans les centres SPRAR, les services d'intégration continueront d'être fournis, mais ils seront réservés à ceux qui ont obtenu la protection internationale. Comme l'indique PONZO (2018), on ne vise à intégrer que ceux qui ont obtenu un permis de séjour et qui sont donc destinés à rester sur le sol italien. À cet effet, nous sommes en droit de nous demander, comme l'a fait l'autrice elle-même, si l'augmentation du nombre de migrants en situation irrégulière, auxquels on n'a enseigné ni l'italien ni un métier, va continuer dans les villes italiennes.

## 2. La formation linguistique des migrants adultes, dans le cadre institutionnel de l'éducation permanente

Dans le contexte décrit ci-dessus et dans la phase de transition qui le caractérise, la formation linguistique des migrants constitue un domaine différencié en son sein, avant tout pour ce qui concerne les acteurs institutionnels et sociaux qui s'en occupent : structures publiques comme les CPIA (*Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – Centres Provinciaux pour l'Instruction des Adultes*), institutions de formation professionnelle, associations privées du secteur tertiaire, unions syndicales, simples communes et associations de volontaires.

Les CPIA<sup>5</sup> sont des écoles autonomes, avec une organisation et une didactique spécifiques, mais collaborent avec d'autres écoles et institutions locales de la formation et du travail. Investies depuis longtemps dans le domaine complexe des politiques de l'immigration, ces écoles sont généralement – même si ce n'est pas exclusivement – fréquentées par des adultes et de jeunes adultes étrangers, dans une proportion croissante<sup>6</sup>. Cet aspect est amplement documenté par une enquête systématique récente (2018), « Voyage dans l'instruction des adultes en Italie », menée par l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) (Institut national de documentation, innovation et recherche éducative), en vue d'une reconnaissance nationale des lieux, personnes et façons d'instruire les adultes aujourd'hui et à laquelle ont participé environ 60% des 131 CPIA du pays.

Ces centres bénéficient aussi des financements du FAMI (Fondo asilo migrazione e integrazione – Fonds asile migration et intégration), géré en Italie par le Ministère de l'Intérieur, outre le Ministère du Travail et des Politiques Sociales<sup>7</sup>, pour les interventions liées à l'intégration linguistique et sociale (cours de langue italienne, formation continue des enseignants de L2, etc.). Les cours de langue organisés au niveau interne des CPIA ne représentent pas la totalité de l'offre formative pour l'italien L2, sur le territoire national, puisqu'elle est également assurée, pour « une grande partie » comme le disait un rapport de l'ISTAT (l'Institut de statistiques italien) il y a quelques années, par des associations de bénévoles<sup>8</sup>. Toutefois, en qualité d'organismes d'état, les CPIA mettent en place les politiques éducatives et formatives, contribuant aussi, indirectement, à les définir : de ce point de vue, ils constituent un indicateur important du débat public sur les besoins formatifs des immigrés comme l'indiquait MINUZ (2005).

Ceci est particulièrement valable aujourd'hui, au vu de la volonté précise, de la part du Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (Ministère de l'Instruction, Université et Recherche), de mener une politique éducative sur les adultes. Différentes actions et initiatives ont été entreprises récemment, en faisant participer d'autres organismes institutionnels, nationaux et locaux, en liaison entre eux<sup>9</sup>, pour relancer fortement le débat sur les compétences qui doivent être possédées par la population adulte<sup>10</sup> et sur la construction des réseaux territoriaux qui devront soutenir la formation continue, pour lesquels les CPIA peuvent être considérés comme des acteurs de référence.

### 3. Perspectives dans le domaine des besoins de formation linguistique des migrants

Si le cadre institutionnel actuel sur la formation permanente, rappelé ci-dessus, s'annonce prometteur, la réflexion théorique et appliquée pour ce qui concerne les apprenants dans les contextes migratoires se confronte à de nombreuses spécificités émergentes.

Dès que l'on approfondit les différentes situations concrètes et le mélange de multiples variables (sociales, sociolinguistiques, psychologiques, etc.) qui exercent une influence sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue, ainsi que sur le plan de la formation et de l'intégration, la catégorie générale et généralisante desdits « immigrés » s'en trouve déconstruite, alors que celle qui concerne « l'hétérogénéité », à travers laquelle il est nécessaire de lire les besoins de formation des migrants, s'affirme clairement. Une telle hétérogénéité touche le statut juridique, les trajectoires de scolarisation (pré-lettrés, analphabètes, faiblement scolarisés...), les profils (socio-) linguistiques et sociaux (différences de genre et de générations) des apprenants, avec la nécessité d'une didactique ciblée (*tailored language teaching*), qui résulte de telles différences.

De plus, un certain manque d'homogénéité peut être constaté dans les profils professionnels des enseignants et dans leur préparation, qui peut être une formation spécialisée, qualifiée ou très générale, ce qui s'insère dans un *continuum* de situations didactiques où se situe aussi une « didactique linguistique non professionnelle », réalisée par des citoyens en vertu de leur statut de natifs, motivés par l'enseignement de la langue italienne pour les raisons personnelles les plus variées (éthiques, religieuses, culturelles, etc.) (cf. PUGLIESE, MINUZ 2011). Récemment, au sein du Conseil de l'Europe, ont été élaborés quelques instruments adressés justement à ce type d'enseignants et visant au développement de leurs connaissances glottodidactiques<sup>11</sup> fondamentales (et pas seulement) concernant les contextes dans lesquels ils peuvent travailler (KRUMM 2017 ; BEACCO et al. 2017 ; LIAM Project 2017).

Le cadre actuel est encore plus articulé précisément en raison des nouvelles conditions déterminées par les arrivées, au cours de ces dernières années, de réfugiés (demandeurs d'asile, bénéficiaires d'une protection internationale). Dans les cours de langue italienne avec ce type d'apprenants, il est difficile d'appliquer des méthodes et des procédures plus générales, standardisées (cf. KRUMM, PLUTZAR 2008). Dans ces domaines éducatifs particuliers, on se confronte à la contradiction entre l'exigence d'acquérir la langue le plus vite possible et les temps plus lents de l'apprentissage dus aussi, dans de nombreux cas, aux conditions psychologiques des apprenants (surtout là où les traumatismes et les expériences ont une incidence). « L'apprentissage d'une langue », écrit MÉTRAUX (2017 : 20), « nécessite une projection minimale dans l'avenir », et c'est justement l'absence d'une projection dans le futur qui peut, dans bien des cas, rendre aléatoire l'apprentissage. Même là où une telle projection concerne un nouveau pays à atteindre, l'Italie n'étant qu'un pays de transit, « l'idée même d'apprendre la L2 pour l'intégration linguistique dans la société italienne » et l'idée d'un contrat de formation et d'un projet éducatif sont remis en discussion, comme l'observe MINUZ (2016 : 13). Compte tenu de ces conditions – ajoute l'auteur – l'enseignement-apprentissage de la langue doit davantage être considéré dans le cadre d'un rapprochement du pays d'arrivée ou de transit, d'une sorte d'exploration de l'environnement, un accueil linguistique plus qu'un parcours qui en partant de l'accueil doit continuer vers l'intégration. Ceci n'est pas sans effets, au plan opératoire, sur la formation de l'enseignant de langue, qui, en fait, « doit acquérir : la capacité d'une planification didactique courte et modulaire, en présence de classes capables de se former et de se décomposer en quelques semaines en raison de la présence sporadique ; la capacité de gérer des groupes multi-niveaux et hétérogènes, dans lesquels il peut aussi y avoir des personnes qui ont besoin de cours d'alphabétisation primaires aussi bien que de langue ; la possibilité d'offrir des cours de langue motivants "ici et maintenant" » (MINUZ 2016 : 14).

Comme dans d'autres pays européens, le panorama actuel de la formation linguistique destiné aux migrants adultes, est, par conséquent, aussi caractérisé par des besoins formatifs différents – dans la double perspective de celui qui apprend et de celui qui enseigne. Avec l'objectif de connaître de plus près de tels besoins, nous allons maintenant examiner une enquête récente en détail.

### 4. Un exemple d'action de formation : le projet FAMI *Comprendre, connaître, communiquer pour vivre l'intégration*

À l'arrière-plan du contexte national, défini jusqu'ici, nous nous concentrerons maintenant sur la Lombardie, en présentant les résultats d'une recherche menée à l'Université Catholique de Milan, au sein du projet *Comprendre, connaître, communiquer pour vivre l'intégration*, promu par la Région, en collaboration avec différentes institutions<sup>12</sup>, et qui a duré 18 mois (nov. 2016-avr. 2018). Il s'agit d'un projet financé par le Ministère de l'Intérieur, sur les fonds FAMI (2014-2020) (cf. ci-dessus § 2) qui vise un plus ample accord d'intégration dans le domaine régional, en déployant un système intégré pour la formation linguistique<sup>13</sup> des citoyens adultes de pays tiers et pour la formation des formateurs, en particulier la formation didactique des enseignants et des opérateurs.

Les objectifs recouvrent différents aspects relatifs à l'accueil, l'orientation, la formation linguistique et consistent : (a) en la consolidation de la gestion territoriale pour l'intégration (en activant une synergie entre le monde de l'école, les collectivités locales, le secteur tertiaire, le monde du travail) ; (b) à renforcer l'offre formative en italien L2 ; (c) à renforcer des services d'accueil, d'orientation et de soutien à l'accès à la formation de la part des étrangers (en particulier, des couches les plus vulnérables, à travers la mise en œuvre de services ciblés et de cours spécifiques pour analphabètes) ; mais aussi (d) à garantir une offre de services complémentaires, informatifs, de production de matériaux didactiques, et, surtout, de formation initiale et continue des enseignants d'italien L2.

En particulier, le rôle de l'Université Catholique et son apport au projet ont porté sur le monitoring de la didactique des cours de niveau Pré-A1 et B1, prévus dans les interventions formatives spécifiques aux plans régionaux pour la formation civique et linguistique<sup>14</sup>. Ce monitoring a visé à vérifier l'application des *Syllabus* élaborés en conformité avec les projets ministériels précédents par les responsables des certifications de l'italien L2<sup>15</sup>. Plus précisément, il a concerné :

- le *Syllabus pour les cours d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue italienne au niveau Pré-A1*, adressés aux

analphabètes fonctionnels et/ou peu scolarisés dont le projet migratoire peut avoir une durée variable ;

- le *Syllabus pour les cours d’alphabétisation et d’apprentissage de la langue italienne au niveau B1* destinés aux adultes ayant déjà suivi un parcours de formation linguistique et culturelle et visant l’autonomie dans la compétence de communication.

Pour les objectifs de monitoring et de contrôle, ont été réalisées deux actions complémentaires :

- la collecte et l’analyse, à travers trois questionnaires ciblés, de données relatives à l’organisation et à la didactique des cours de niveaux Pré-A1 et B1, mis en place par les CPIA de la Région :
  - a. Questionnaire pour Directeurs d’écoles CPIA ;
  - b. Questionnaires pour enseignants au Niveau Pré-A1 ;
  - c. Questionnaires pour enseignants au Niveau B1<sup>16</sup> ;
- le partage d’expériences et d’échanges de bonnes pratiques (Niveau Pré-A1) à travers la récolte et la production de matériaux didactiques et d’unités de travail ciblées.

Pour des exigences d’espace, nous illustrerons dans le même temps la structure spécifique des questionnaires et les résultats obtenus, et nous limiterons la description des résultats les plus significatifs dans l’analyse des réponses aux questionnaires enseignants des cours de Niveau Pré-A1, car plus nombreux et faisant l’objet d’un ultérieur débat, compte tenu des nouveaux descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), relatifs à ces niveaux de compétence.

#### 4.1 Le questionnaire adressé aux dirigeants des CPIA : analyse des résultats

On a choisi avant tout de recueillir des données quantitatives sur l’offre et l’organisation des cours : nombre de cours offerts, nombre d’enseignants et d’élèves concernés (globalement et pour les différents niveaux de compétence linguistique), type de certification proposée. Huit dirigeants scolaires en activité dans des CPIA situés dans huit provinces ont répondu au questionnaire. Les données recueillies, bien qu’elles se réfèrent aux deux tiers des (douze) provinces lombardes, fournissent une image significative de la situation.

Au cours de l’année scolaire 2016-17, dans les CPIA qui ont participé à l’enquête, 267 enseignants et 9654 participants aux cours ont été concernés par les cours de langues, pour un total de 550 cours, proposés pour les différents niveaux du CECR, comme indiqué ci-après :

Tableau 1

	Pré-A1	A1	A2	B1	B2	C1	C2	TOT.
<b>professeurs</b>	73	83	66	31	8	4	2	267
<b>étudiants</b>	3519	2784	2764	448	79	42	18	9654
<b>cours</b>	175	172	148	41	8	4	2	550

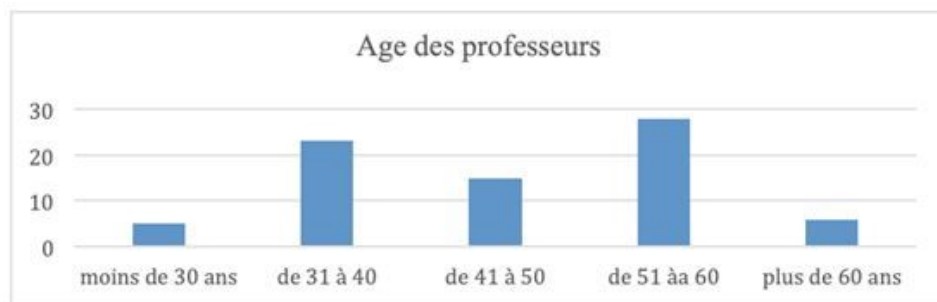
Dans certains CPIA, on n’a pas offert de cours à tous les niveaux. De plus, en ce qui concerne les certifications linguistiques en italien L2, seulement trois des quatre certifications italiennes ont été proposées par les CPIA lombards, avec une prévalence pour la CILS de l’Université pour étrangers de Sienne.

#### 4.2 Cours de niveau Pré-A1 : analyse des données

Les questions posées dans les questionnaires adressés aux enseignants des cours Pré-A1 et B1, qui ont permis de recueillir aussi bien des données quantitatives que des données qualitatives ainsi que des exemples d’activités didactiques, font référence à des cours créés pendant les années scolaires 2016-17 et 2017-18. Les données sont inhérentes à la formation et à l’expérience didactique des enseignants ; aux caractéristiques du cours (typologie ; nombre, âge, genre et provenance des étudiants) ; aux aspects du parcours formatif des étudiants ; aux choix didactiques des enseignants (activités et compétences linguistiques visées, techniques didactiques utilisées pour le développement des différentes habilités / compétences, fonctions de communication exploitées, approches suivies, rôle de la L1 en classe et des « langues-ponts » pendant la leçon) ; aux domaines et genres textuels présentés, aires thématiques traitées, structures linguistiques présentées, supports utilisés etc.) ; aux modalités de contrôle des compétences acquises (si cela est prévu), etc.<sup>17</sup> La dernière partie des questionnaires a proposé aux enseignants une réflexion sur l’application des Syllabus dans l’action didactique et a invité les enseignants des cours Pré-A1 à fournir un exemple d’activité didactique.

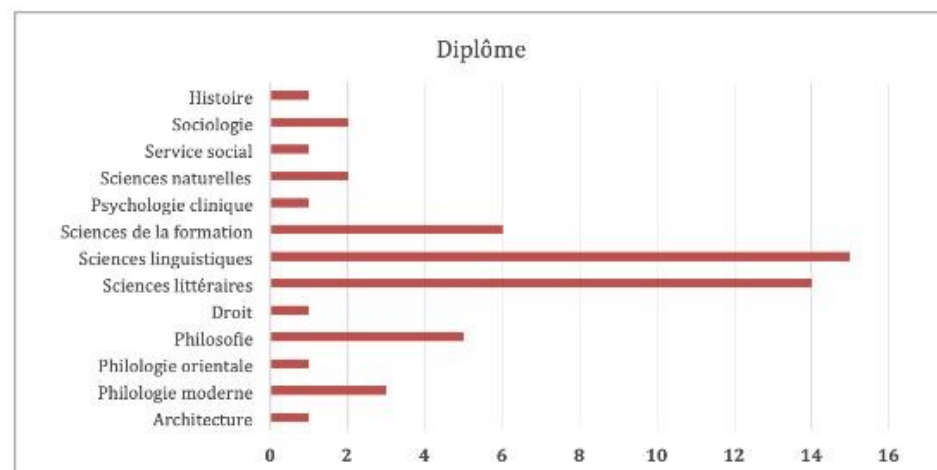
En se penchant sur les parties du questionnaire destiné aux enseignants des cours de niveau Pré-A1, il faut signaler que ces questionnaires ont été remplis par 77 professeurs travaillant dans les CPIA de neuf provinces de la Lombardie. *L’âge des enseignants* concernés par ces cours est compris entre 26 et 63 ans, avec un pourcentage majeur dans la tranche d’âge comprise entre 51 et 60 ans, bien que soient également nombreux les enseignants de 31 à 50 ans ; ce qui témoigne de plusieurs années d’expérience pour les deux groupes concernés :

Graphique 4



Pour ce qui concerne leur *formation*, laissant de côté le type de baccalauréat obtenu, il est opportun de mettre en évidence que les deux tiers des enseignants sont titulaires d'une licence ou d'un master (69%), et que la majorité d'entre eux (90%) a suivi un parcours dans des disciplines littéraires ou de sciences humaines, en particulier, des licences en lettres et en langues étrangères :

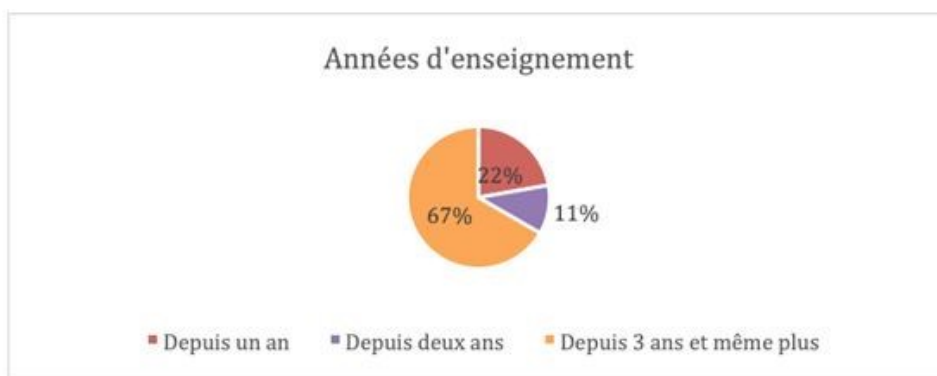
Graphique 5



De plus, 12% des enseignants sont titulaires d'un diplôme de master en didactique de l'italien L2, tandis que 37% possèdent une certification en didactique de l'italien L2.

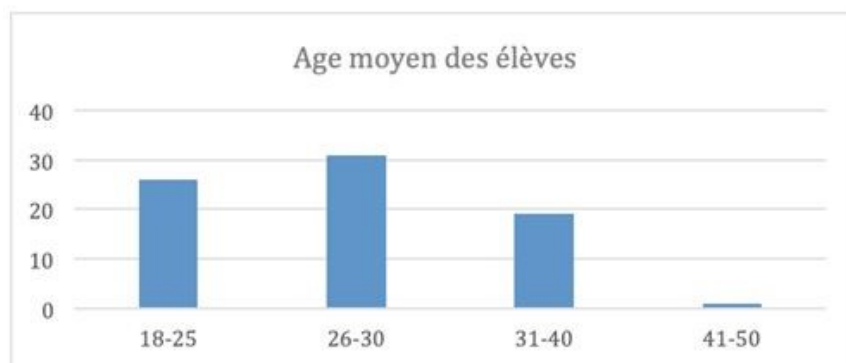
Quant à leur expérience didactique, il s'agit pour la grande majorité d'entre eux de collègues *expérimentés*. Sur 54 répondants, plus de la moitié a plus de trois ans d'expérience d'enseignement, alors que onze enseignants déclarent enseigner depuis plus de dix ans.

Graphique 6



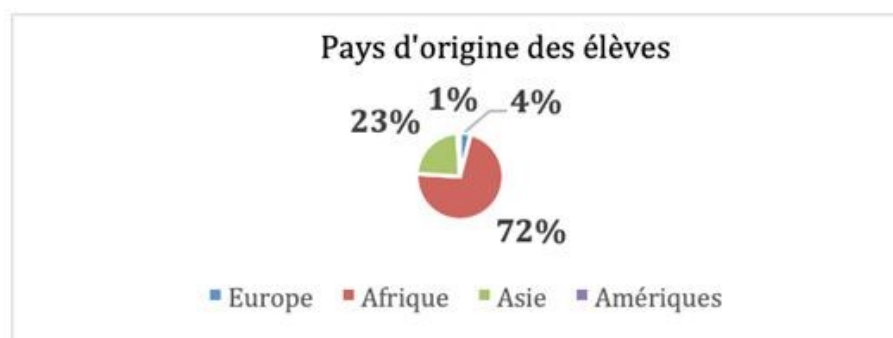
Passons maintenant aux *caractéristiques des apprenants* des 77 cours Pré-A1 recensés. Sur 1215 étudiants, il ressort que les étudiants sont plus nombreux (57%) que les étudiantes (43%). Leur âge est compris entre 18 et 40 ans, avec une majorité de jeunes adultes au-dessous de trente ans :

Graphique 7



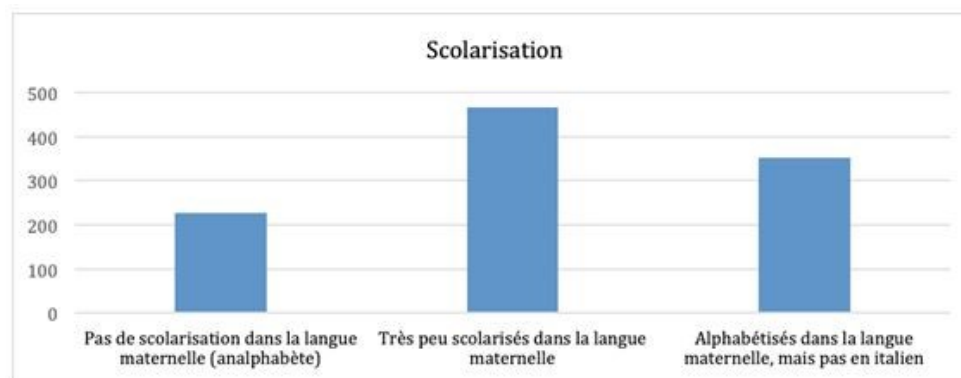
96% des étudiants proviennent de pays situés en dehors de l'Union Européenne : 72% de pays africains, 23% de pays du continent asiatique, et 1% du continent américain. Les cours avec des étudiants européens (14) comptent un nombre plutôt restreint de participants (34) :

Graphique 8



Au sujet du *profil d'alphabétisation*, sur la base de la description fournie par les informateurs, on remarque que la situation de faible scolarisation dans la L1 est la plus diffuse (44%), par rapport à la condition d'analphabétisme (22%) et à l'alphabétisation dans la L1 avec aucune connaissance de l'italien (34%). Les étudiants faiblement scolarisés (ou semi-illettrés), du reste, représentent le type d'usagers prévu par le Syllabus élaboré par les institutions certificatrices pour la conception du parcours d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue italienne au niveau Pré-A1 :

Graphique 9

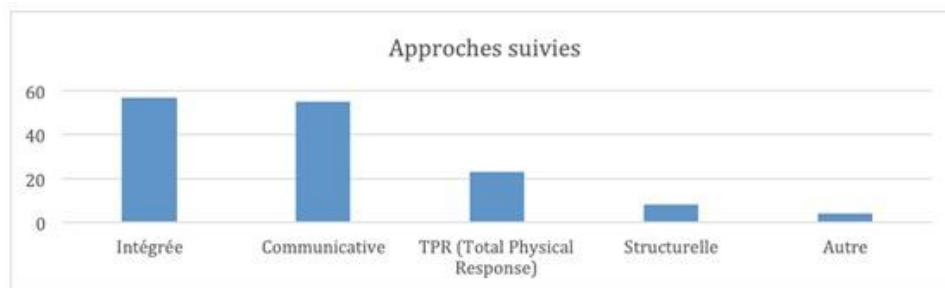


On constate quand même l'existence de cours (24) dans lesquels est signalée la présence d'étudiants analphabètes (de 2 à 5) et d'autres cours (9), avec 10 participants ou plus (dans un cours en particulier on a atteint le nombre de 15). Il y a enfin des cours (19) qui comprennent des étudiants (de 8 à 15) décrits comme lettrés dans la L1, avec une connaissance nulle de l'italien, typologie qui atteint le nombre de 20/25 étudiants dans trois cours<sup>18</sup>.

En ce qui concerne la *modalité de proposition des cours*, la majeure partie de ceux-ci ont une durée comprise entre 100 et 120 heures au total (respectivement pour 18 et 23 cours) avec 4 heures d'apprentissage par semaine (mais dans 20 cas il s'agit de 6 heures par semaine), qui se tiennent en grande partie l'après-midi (40%) ou le matin (46%), alors que seulement 16% des cours se déroulent dans la soirée. De plus, la presque totalité des cours ne prévoit pas d'articulation en modules didactiques (62%), alors qu'un bon pourcentage de ceux-ci (27%) comprend des moments d'approfondissement culturel, un renforcement linguistique et des activités de laboratoire.

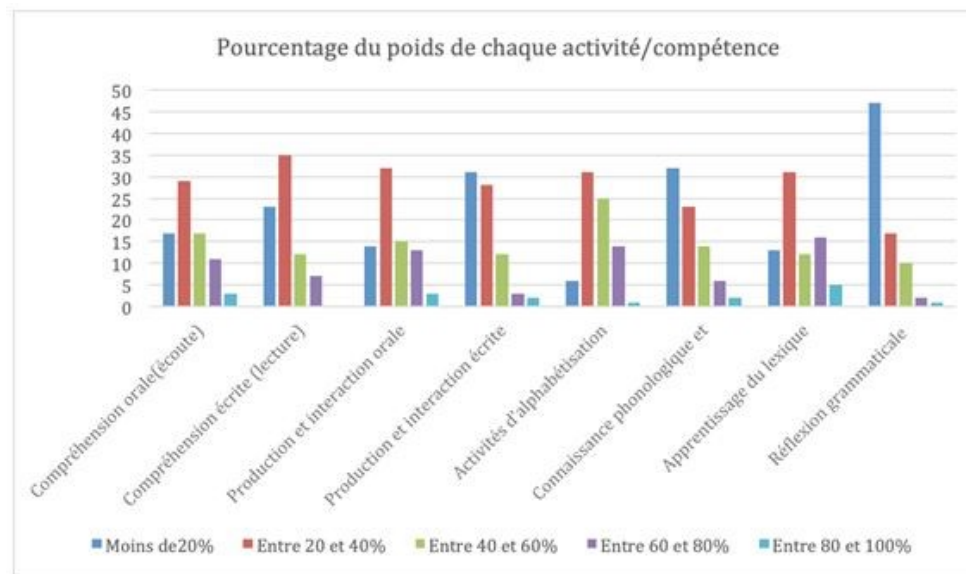
Prenons maintenant en considération les aspects spécifiques concernant *l'activité didactique fournie par l'enseignant*. Parmi les approches didactiques utilisées, les deux les plus citées sont celles de type intégré (57 réponses sur 77, correspondant à 74%) et de type communicatif (notionnel-fonctionnel) (55 réponses sur 77) suivies par le type Total Physical Response (23 réponses sur 77). L'approche structuraliste est par contre moins fréquente (8 réponses), alors que dans quelques cas isolés, les informateurs signalent, au point « autre », qu'ils privilégient l'approche inductive, l'approche humaniste et affective, la méthode d'apprentissage coopérative et la méthode suggestive :

Graphique 10



La section du questionnaire consacrée à l'activité didactique fournie par l'enseignant comprend aussi un aspect relatif au *poids donné aux différentes habilités et compétences linguistiques*, dans la programmation du propre cours. Dans le graphique suivant, les données recueillies à ce propos convergent :

Graphique 11<sup>19</sup>



D'un point de vue général nous pouvons remarquer que l'activité à laquelle on consacre le moins d'espace de la part de tous les enseignants des cours Pré-A1 est celle de la réflexion linguistique ou, si l'on veut la définir de façon plus traditionnelle, « la grammaire explicite ». Les activités de production et d'interaction écrite sont peu pratiquées, conformément au reste des niveaux de compétence générale du cadre<sup>20</sup>. Un tel élément est indicateur de la façon dont la réflexion grammaticale explicite et la production et l'interaction écrites sont perçues en tant qu'habilités moins centrales dans la planification de parcours formatifs pour étudiants de niveaux Pré-A1. Ce qui surprend pourtant c'est qu'à ce niveau très initial, on consacre moins d'espace à une plus grande connaissance phonologique et orthographique. Toutefois, eu égard aux nouveaux descripteurs du Cadre, il n'y a pas de descripteur spécifique pour ce niveau de compétence.

Une certaine importance est cependant accordée au développement des habilités de compréhension écrite et orale et d'interaction orale, ainsi qu'aux activités d'alphabétisation et de développement du lexique, activités du reste prévues par ce niveau de compétence. Dans la colonne (orange) où les pourcentages oscillent entre 40 et 60%, les valeurs les plus élevées concernent les activités d'alphabétisation et de lecture-écriture et pour la compréhension orale, alors que la colonne de couleur violette atteint des pourcentages élevés, entre 60 et 80%, pour les activités les plus pertinentes pour ce niveau de compétence, c'est-à-dire pour celles qui concernent l'apprentissage du lexique, l'alphabétisation et la lecture-écriture. Une donnée intéressante qui émerge de cette vue d'ensemble est l'attention qui n'est pas seulement accordée à une simple habileté ou compétence, mais, avec des différences, à toutes les habilités et compétences linguistiques.

Le questionnaire nous a aussi donné la possibilité d'observer les *techniques didactiques* utilisées pour les différentes habilités, nous permettant ainsi de tracer un cadre concret de la pratique didactique quotidienne des enseignants concernés par le niveau Pré-A1.

Afin d'élaborer plus simplement une synthèse de ces données, il convient de mettre en évidence, s'agissant d'une information significative, que toutes les techniques indiquées dans le questionnaire (parmi les principales : dictée, *role play*, grilles, drills, appariements, *cloze*, questions ouvertes, etc.) n'ont pas été citées pour toutes les habilités et compétences prises en compte. Ceci confirme d'une part la volonté d'une certaine diversification des activités, comme cela émerge avec la donnée précédente et comme cela est souhaité par les plus récentes indications glottodidactiques, compte tenu de l'hétérogénéité des profils cognitifs des apprenants ; d'autre part cela souligne l'utilité du Syllabus, qui fournit aux enseignants des lignes de conduite utiles pour l'organisation des activités didactiques quotidiennes et une certaine prise de conscience glottodidactique de l'enseignant, indispensable pour savoir choisir efficacement les techniques les plus appropriées au développement des simples habilités et au contexte spécifique d'apprentissage (BOSISIO 2014b).

Venons-en maintenant à *la langue/aux langues utilisée/s en classe* : question ouverte dans le questionnaire, dont les réponses ont été très hétérogènes, caractérisées par l'hétérogénéité des cours. Environ 40% des répondants attribuent un espace faible ou nul à la langue maternelle des apprenants.

Environ 14% spécifient que le recours à la langue maternelle est utile « entre compatriotes » pour clarifier ou traduire la signification d'un mot. Dans un cas seulement, l'utilisation de la langue d'origine des participants aux cours est définie « malheureusement faible » ;



dans trois autres cas on parle de « beaucoup d'espace », « espace déterminant » qui toutefois « limite souvent et influence l'apprentissage de la langue italienne ».

69% des répondants déclarent, ensuite, avoir recours à une langue-pont à différents moments de l'activité didactique pour des fonctions diverses (demande d'éclaircissement, de renforcement, parfois de traduction de mots incompréhensibles, mais aussi pour l'explication des consignes ou au moment du contrôle des évaluations) avec l'objectif, pour citer les paroles d'un enseignant, d'« éviter frustration et démotivation ».

Le français et l'anglais prévalent (ils sont utilisés ensemble dans presque 28% des cas). Seulement trois répondants déclarent utiliser aussi l'espagnol en plus de l'anglais et du français et un seul utilise le chinois. Dans trois cas, les informateurs signalent qu'au niveau Pré-A1 « les interlocuteurs ne connaissent pas de langues européennes » ; dans un cas, il est spécifié que l'utilisation d'une langue-pont « risque de créer un sens d'exclusion ou de découragement pour celui qui ne comprend pas ». Nous savons toutefois que, là où c'est possible, la langue-pont peut permettre de stimuler, pour reprendre la métaphore de Cummins, l'iceberg entier de la compétence communicative et donc elle peut aussi permettre de mettre en acte la théorie de l'interdépendance linguistique, en exploitant ses effets bénéfiques (BOSISIO 2007 ; CAMBIAGHI, BOSISIO 2010).

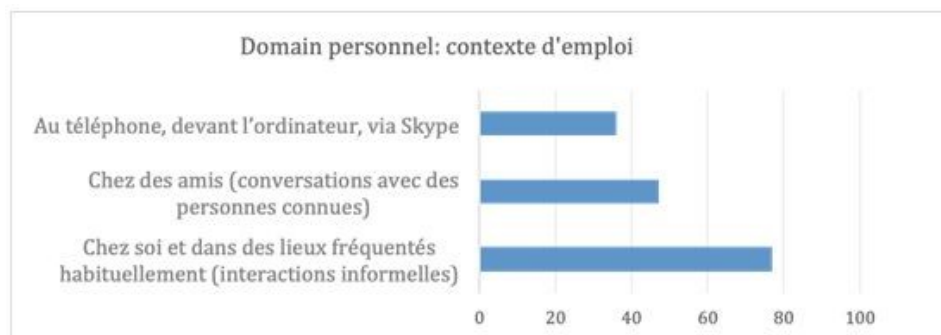
87% des enseignants informateurs déclarent en outre qu'ils proposent des *activités de contrôle* des compétences acquises, dans une égale mesure écrites ou orales, en fonction des activités effectuées. Ces contrôles ont lieu pendant les cours (pour 17 répondants), à la fin de chaque unité didactique (14 réponses) ou de chaque module (11 réponses) et comme évaluations finales (7 réponses). Parmi les typologies, les épreuves écrites prévalent légèrement sur les épreuves orales, alors que dans quelques cas on fait référence ou on a recours à des certifications linguistiques.

Une section spécifique du questionnaire est articulée en : a) contextes et aires thématiques traitées ; b) fonctions communicatives développées ; c) genres de textes principalement utilisés ; d) structures linguistiques présentées ; e) types de matériaux didactiques employés. Les questions ont été formulées en faisant référence de façon explicite aux indicateurs présents dans le Syllabus pour chacun des points. Pour chaque domaine (personnel, public, éducatif), le Syllabus suggère des contextes spécifiques et des thèmes à développer pendant les leçons. Nous pouvons observer ci-dessous quels sont les contextes et les thèmes privilégiés par les enseignants pour chaque domaine.

#### • a. Domaine personnel

Tous les répondants déclarent qu'ils proposent comme contexte d'utilisation du domaine personnel celui de la maison en interaction informelle ; la moitié des enseignants, par contre, fait alterner les deux autres contextes (graphique 12).

Graphique 12

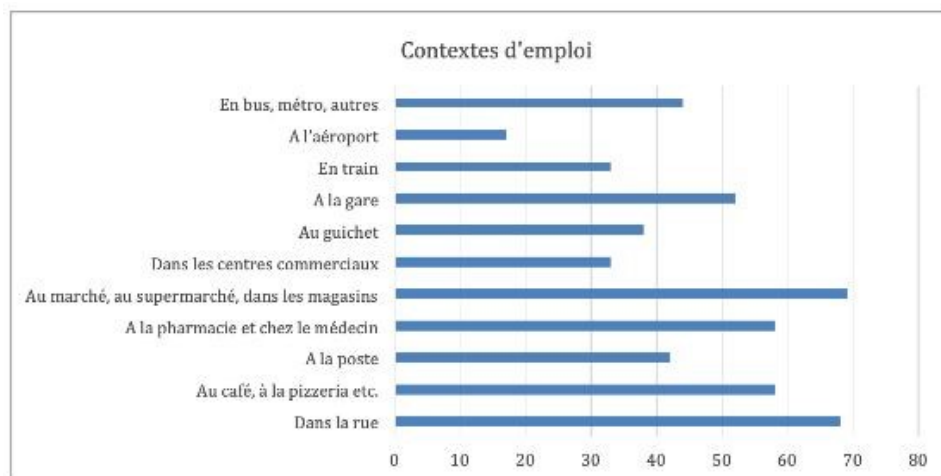


Pour ce qui concerne les thèmes du domaine, il résulte que quatre sur six sont très populaires parmi les répondants, puisqu'ils sont signalés par plus de 80% des enseignants ; deux sont plutôt fréquents dans la pratique didactique vu qu'ils sont signalés par plus de la moitié des enseignants concernés par l'enquête. Au point « Autre », avec un pourcentage au-dessous de 10%, nous trouvons : la ville, le lexique pour exprimer le temps chronologique (jours, semaines, mois, etc.), ou aussi l'habillement, les moyens de transport, les animaux.

Pour ce qui concerne le domaine public, les contextes les plus fréquents vont de faire les courses, ou bien le marché, aller au supermarché et dans les épicerie (92%), aux situations de vie quotidienne sur la route (91%) et, par ordre décroissant, à celles qui sont liées à la santé (à la pharmacie, chez le docteur 77%), à la restauration (au bar, à la pizzeria, etc. 77%) et enfin aux voyages.

L'ordre des choix des différents contextes relatifs aux moyens de transport est intéressant : on passe de 69% de la « gare », à 59% de « en autobus », « en métro » et pour les autres moyens de transport, à 44% pour « en train » et enfin seulement 23% pour « à l'aéroport ».

Graphique 13 : Le domaine public



Les thèmes proposés sont inversés par rapport à ci-dessus : 93 % pour « Manger et boire » (commander, plats, nourriture et boissons) et 92 % pour « Faire les courses et faire des achats » ; on passe ensuite à 80% pour « Santé et soins du corps » pour arriver aux thèmes liés au voyage. Au point « Autre » quelqu'un a signalé « l'école et les annonces de travail », qui sont peut-être plus pertinents que d'autres.

Tableau 2

Thèmes	%
Manger et boire (commander un plat et/ou une boisson, de la nourriture)	93%
Faire les courses et faire du shopping	92%
Santé et corps	80%
Cuisiner	76%
Acheter un billet (titre de voyage)	71%
Services sur le territoire (localisation, fonctions, informations principales)	67%
Signaux routiers et donner des indications	65%
Institutions locales (localisation, informations principales)	51%
Voyager (endroits et personnes)	43%
Autre	8%

#### • b. Domaine professionnel

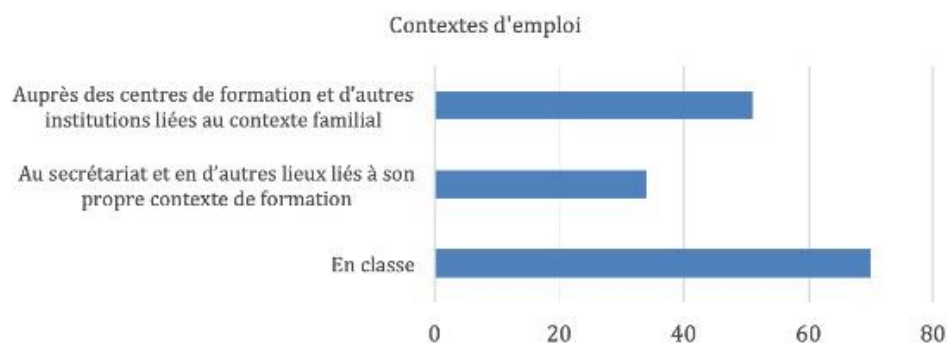
Sur les trois contextes proposés par le questionnaire et relatifs au domaine professionnel (cantine, lieu de travail, établissements publics et services présents sur le territoire), les deux derniers cités ont la plus grande importance puisqu'ils ont été sélectionnés par 80% des informateurs. Seulement 12% d'entre eux ont sélectionné le premier élément, probablement parce que le lieu de travail est considéré comme moins pertinent.

Entre les deux thèmes de ce domaine, la majorité des réponses a été attribuée à *Professions* (92%), alors que pour le second, *Expériences et savoir-faire professionnel*, 58% des répondants l'ont sélectionné. D'autres thèmes sont également cités (5%) : le *curriculum vitae*, les lieux de travail typiques du pays de provenance, les expériences et le savoir-faire artistique. Ces thèmes ont été sélectionnés par deux répondants.

• c. **Domaine éducatif**

Enfin, pour ce qui concerne le domaine éducatif, comme cela était prévu, 96% des informateurs déclarent qu'ils utilisent le contexte « En classe », suivi de « Au CPIA, au cours d'alphabétisation et dans d'autres établissements d'enseignement liés au propre contexte familial » (70% des réponses) et pour finir « Au secrétariat et dans d'autres lieux liés au propre contexte éducatif » (47% des réponses).

Graphique 14



De même, la majorité des répondants a sélectionné le thème de « L'école » (94%) parmi les thèmes proposés dans le questionnaire. Suivent les thèmes « Les camarades de classe » (82%), « Le CPIA » (63%), « L'enseignant-e » (60%) et pour finir « Les associations », qui n'ont été sélectionnés que par 31% des informateurs. Il est intéressant de remarquer que parmi les autres thèmes proposés par les enseignants, sont présents aussi : « Les autres élèves appartenant à d'autres classes – Les autres enseignants connus » et « La dernière année du collège » :

Tableau 3

Thèmes	%
L'école	94%
Le CPIA (le Centre de Formation)	63%
Le professeur	60%
Les copains	82%
Les associations	31%
Autre	4%

À propos des fonctions communicatives, toutes celles qui ont été présentées dans les cinq domaines d'interaction indiqués dans le questionnaire ont été proposées sous forme d'exercices avec la classe, même si cela l'a été avec des différences d'utilisation importantes, comme l'illustrent les tableaux suivants :

Tableaux 4

Interagir sur la base d'information	%
Répondre à une question en donnant des informations	29%
Se renseigner sur le temps, le lieu, la quantité	57%
Répondre à une question en donnant des informations sur le lieu, le temps et la quantité	57%
Affirmer quelque chose	73%

Se renseigner sur un objet ou une personne	74%
Répondre à une question en identifiant qq'un/qqch	75%
Identifier	83%
Répondre à une question en confirmant ou en déniaut qqch	91%

<b>Interagir sur des opinions ou des comportements</b>	<b>%</b>
Exprimer la capacité de faire qqch	52%
Exprimer son propre accord/désaccord face à une affirmation	83%
S'excuser	92%
<b>Interagir face à des émotions ou à des sentiments</b>	<b>%</b>
Exprimer la peur	43%
Exprimer le fait d'aimer ou apprécier qq'un ou qqch	47%
Exprimer la souffrance physique	64%
Répondre à un remerciement	80%
Exprimer sa gratitude/remercier	81%
Exprimer le plaisir, la joie, le bonheur, la satisfaction	82%

<b>Interagir face à des activités ou à des actions</b>	<b>%</b>
Donner une autorisation sans réserve	21%
Répondre à une demande en acceptant sans réserve	44%
Demander une autorisation	56%
Demander à qqun de faire qqch	68%
Répondre à une proposition en l'acceptant ou en la refusant	82%

<b>Interagir dans le domaine des rituels sociaux</b>	<b>%</b>
--	----------

Interagir au téléphone en se renseignant sur l'identité de son interlocuteur	26%
Attirer l'attention	27%
Accueillir qq'un	29%
Interagir au téléphone en demandant de parler à qq'un	32%
Souhaiter qqch à qq'un	49%
Répondre au téléphone/se présenter au téléphone	55%
Présenter qq'un	62%
Rompre le contact	70%
Répondre à une présentation	77%
Répondre aux salutations	97%
Se présenter	99%
Saluer	100%

Pour l'interaction dans les domaines des rituels sociaux, il est intéressant de remarquer les pourcentages attribués aux fonctions communicatives les plus simples, en accord avec avec le niveau des cours : saluer, se présenter et répondre à une salutation.

Par rapport aux fonctions communicatives relatives à la structuration de l'interaction verbale et du discours (toutes liées aux stratégies de compensation adaptées au niveau), les informateurs privilégient celles qui sont plus générales : on passe en effet à 83% des réponses.

Pour conclure, nous donnerons une brève indication sur les genres de textes, sur les structures linguistiques et sur les matériaux utilisés.

Parmi les nombreux genres de textes proposés par le questionnaire, les plus adoptés par les répondants sont ceux qui ont une plus grande utilité pratique ; citons par ordre d'importance : les documents personnels (permis de séjour, passeport, carte d'identité, carte de santé) ; liste des courses ; annonces ; messages.

Quant aux structures linguistiques traitées en classe, trois questions ouvertes ont été proposées dans le questionnaire à propos du domaine phonologique, orthographique, morphologique et syntaxique, soit de façon schématique :

- a. Phonologie et orthographe (60 réponses) : les arguments soumis aux apprenants par les enseignants sont principalement : l'alphabet (sons vocaliques et consonantiques), les syllabes, les liens complexes de l'italien et l'utilisation de l'accent. Seuls quatre informateurs déclarent travailler sur la ponctuation, qui est un point difficile à maîtriser pour les apprenants du corpus. Ce dernier point est présent dans le Syllabus à propos des résultats d'apprentissage attendus par les activités d'alphabétisation (« Il utilise les conventions d'écriture et de ponctuation, même avec des erreurs » p. 12), mais il est absent du niveau Pré-A1 du cadre ;
- b. Morphologie (57 réponses) : genre et nombre des noms, articles, pronoms (surtout les pronoms personnels), verbes au présent de l'indicatif ; les prépositions simples, l'impératif et les formes « *stare* + gérondif »<sup>21</sup> sont moins fréquents ;
- c. Syntaxe (45 réponses) : il s'agit surtout de la présentation de la structure de la phrase simple (structure SVO sujet-verbe-objet) ; quelques répondants parlent de façon spécifique de phrases affirmatives, négatives et interrogatives.

Pour ce qui concerne le matériel didactique, les enseignants utilisent essentiellement des manuels adoptés dans les CPIA, des photocopies et du matériel créé par eux-mêmes, en plus des différentes sources audio et vidéo trouvés sur le WEB (outre les sites des maisons d'éditions, ceux de ISMU, Rai Educational, <http://www.impariamoitaliano.com/> et bien d'autres). Le matériel créé sur mesure est constitué essentiellement de fiches et de cartes pour la reprise du lexique et des sons, ou alors de diapositives pour l'association parole-image.

Les dernières questions du questionnaire concernent une réflexion de l'enseignant sur l'application du Syllabus du niveau Pré-A1 dans

l'activité didactique. À ce propos, la majeure partie des informateurs estime que le document représente « un point de référence » réellement utile dans les phases de programmation et d'évaluation, puisqu'il fournit des indications précises sur les objectifs à atteindre : « il permet de programmer de façon efficace l'activité didactique » et « de créer ses propres matériaux quand le matériel proposé n'est pas suffisant », comme c'est le cas pour les rares textes pré-A1 (par rapport aux autres niveaux) ; il constitue « une référence efficace pour la définition d'objectifs et de contenus qui font l'objet du cours » ; c'est, selon un informateur, « l'étoile polaire de l'action formative ». Les enseignants-es déclarent qu'ils en apprécient la flexibilité : « le Syllabus est un instrument utile en phase de programmation, d'identification et de repères des contenus d'enseignement qui peuvent être refaçonnés sur les besoins émergents du groupe classe » ; « une trace précise mais ouverte à la flexibilité ». De plus, le Syllabus est apprécié car il favorise une certaine uniformité de planification entre les CPIA, « en fournissant des lignes de conduite efficaces à partir desquelles il est aisé de faire partir la planification didactique » pouvant être mise en commun dans les différentes classes, en fonction du niveau de compétence linguistique et communicative des étudiants. Toutefois, certains informateurs signalent quelques aspects négatifs, surtout à propos de la particularité des apprenants des CPIA, de leur faible niveau de scolarité (« l'objectif du Syllabus est encore trop élevé par rapport au niveau des utilisateurs réels »), de la faible adaptation au niveau des participants aux cours d'illettrés en L1, ou encore des nombreux niveaux d'alphabétisation présents à l'intérieur du même groupe classe (« La pratique de la leçon en classe pour les niveaux pré-A1 exige aussi une ample élasticité et flexibilité en raison des nombreuses facettes que comportent les sous-niveaux à l'intérieur du groupe classe »).

## 5. Quelques remarques finales

Au-delà de l'analyse de la situation lombarde, quelles conclusions pouvons-nous tirer sur la base des données exposées ? Les résultats au niveau régional, ainsi que les références que nous avons faites précédemment au cadre national actuel, conduisent à quelques recommandations, soit pour la formation didactique des enseignants engagés dans les parcours d'accueil et d'intégration linguistique, soit pour les destinataires de ces parcours.

De façon plus précise, il s'agit d'affirmer l'importance de la formation didactique des enseignants (BOSISIO 2014a.), *conditio sine qua non* pour une formation linguistique réussie et des processus d'intégration appropriés aux migrants adultes. Si la langue est un instrument d'accès à la citoyenneté, il faut garantir les conditions qui permettent aux apprenants d'en avoir une bonne maîtrise ; cela signifie, en fait, qu'il est nécessaire de renforcer le soutien à l'enseignant en service et au futur enseignant (cf. ZORZI 2003).

Pour ces derniers, il faut, compte tenu de leur travail, reconnaître l'utilité des Syllabus comme instruments de référence et des lignes de conduite pour les interventions de formation à l'échelle nationale, outre la nécessité – dans l'optique du Portfolio – d'intégrer à leur formation initiale ou continue, les nouveaux indicateurs du CECR (avec une référence particulière au niveau Pré-A1, à l'intérieur duquel se situent les mêmes indicateurs que ceux du Syllabus).

De plus, nous pouvons appuyer les objectifs signalés par les organismes certificateurs dans les *Indications opératives en complément des protocoles d'expérimentation pour les niveaux Pré-A1 et B1*, pour lesquels, il est souhaitable, en référence au domaine didactique (p. 3) que « les groupes-classes soient le plus possible homogènes en termes de compétences préexistantes des participants aux cours, pour les connaissances alphabétiques (pour le Pré-A1) et linguistiques (pour le B1), ainsi que [...] pour permettre des formes d'apprentissage collaboratif » ; et que « le parcours formatif soit flexible et réponde au profil spécifique de la classe, en valorisant les expériences et les répertoires présents dans la réalité de référence, en donnant des exemples informatifs utiles sur les services du territoire [d'accueil] ».

Au niveau strictement opératoire, les enjeux de la formation linguistique concernant aussi bien les migrants que les réfugiés, se placent, en définitive, « entre planification et flexibilité » : la première constitue une condition incontournable pour une action éducative qui puisse permettre – en connaissance de cause – d'avoir recours à la seconde, considérée comme une orientation flexible exigée par les situations didactiques concrètes, dans lesquelles se croisent des éléments stables et des éléments variables.

Pour conclure, deux points essentiels sont à mettre en évidence. Le premier concerne la langue maternelle et / ou les *home languages* (langues parlées à la maison) : si le principe de les valoriser est toujours plus partagé, ce n'est pas le cas en pratique. On doit, à ce sujet, tenir compte du fait que, comme le souligne MÉTRAUX (2017: 22), « avant l'enseignement de la langue », se situe « l'espace de reconnaissance mutuelle » entre apprenants et enseignants de langue cible (cf. aussi ASTA, PUGLIESE, sous presse).

Le second point concerne l'importance de la diffusion de bonnes pratiques didactiques, question qui s'adresse en premier lieu aux enseignants, mais dont les retombées ont, encore une fois, comme destinataires finaux, les apprenants. C'est à travers les bonnes pratiques que l'on assure et que l'on contrôle la cyclicité de l'action didactique, dans un va-et-vient constant entre théorie et pratique, entre forme et action.

À la base de cela et d'autres aspects relatifs à l'enseignement linguistique, il reste naturellement l'exigence de recherche dans ce domaine de la formation des adultes, comme l'a déjà précisé l'Association internationale LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults) en 2006, au cours de son 2<sup>ème</sup> congrès annuel, à l'intérieur d'une « international research agenda »<sup>22</sup>.

## Références bibliographiques

ASTA, Giulio, PUGLIESE Rosa, «Linguistic repertoires in Italian L2 classes: implications of the use of pidgin languages for learning and teaching», in D'AGOSTINO, Mari, MOCCIARO Egle (Eds.) *People, languages and literacy in new migration. Research, practice and policy*, Proceedings of the LESLLA International Association (Literacy Education and Second Language Learning for Adults; [www.leslla.org](http://www.leslla.org)), 14<sup>th</sup> Annual Symposium (Palermo, 4-6 ottobre 2018), Palermo University Press, sous presse.

BEACCO, Jean-Claude, LITTLE, David, KRUMM, Hans-Jürgen, THALGOTT, Philia (éds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*, Berlin, De Gruyter Mouton et Council of Europe, 2017.

BOSISIO, Cristina, « Insegnare oggi una lingua "altra": tra quotidianità didattica e realtà europea », in CHINI, Marina, DESIDERI, Paola, FAVILLA, Maria Elena, PALLOTTI, Gabriele (éds.), *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Perugia, Edizioni Guerra, 2007, p. 375-410.

BOSISIO, Cristina, « La formazione dell'insegnante di lingua », in CHINI, Marina, BOSISIO, Cristina, (éds.), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma, 2014a., p. 285-333.

BOSISIO, Cristina, « La didattica della L2 », in CHINI, Marina, BOSISIO, Cristina, (éds.), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma, 2014b, p. 175-247.

CAMBIAGHI Bona, BOSISIO, Cristina, « Il plurilinguismo / pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione », in CAON, Fabio, (éd.), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet Università, 2010, p. 16-25.

CACCHIONE, Annamaria, « Luoghi e modi dell'istruzione degli adulti in Italia: prime riflessioni sui dati post riforma dei CPIA », 03/08/2018; URL: <https://ec.europa.eu/epale/it/blog/>.

CARMAGNANI, Marcello, PASTORE, Ferruccio, « Capire le migrazioni nell'epoca dell'incertezza », in CARMAGNANI, Marcello, PASTORE, Ferruccio (éds.) *Migrazioni e integrazione in Italia. Tra continuità e cambiamento*, Firenze, Olschki Editore, 2018, p. 1-12.

CHINI, Marina, BOSISIO, Cristina, (éds.), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma, 2014.

CONSEIL DE L'EUROPE, *CECR-Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo, *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, Bergin & Garvey, 1987.

GRAMSCI, Antonio, *Quaderni del carcere*, éd. Valentino, GERRATANA, Torino, Einaudi, 1977 (trad. fr. *Cahiers de prison*, 19 à 29, traduction par Pierre, LAROCHE, Claude, PERRUS, Paris, Gallimard, 1992.

KRUMM, Hans-Jürgen, *Refugees need language-how can volunteers give support*, 2017; URL: <https://rm.coe.int/16805a7033>.

KRUMM, Hans-Jürgen, PLUTZAR, Verena, *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, 2008; URL: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/guidingprinciples>.

*Indicazioni operative a completamento dei protocolli di sperimentazione per i Livelli Pre A1 e B1* URL: <http://www.interno.gov.it/sites/default/files/06.all.4.cindicazionioperativeprea1eb1.pdf>

LESLLA Association, *Recommendations to Further the Field of Low-educated Second Language and Literacy Acquisition – for Adults In the areas of Research, Practice, and Public Policy*; URL: <https://www.leslla.org/new-page>.

LIAM Project – Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg), URL: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/teacher-training>

MÉTRAUX, Jean-Claude, « L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil » in LAMBELET, Amelia, PEYER, Elisabeth, SOKOLOVSKA, Zorana (éds.), « Langues & réfugiés », *Babylonia*, 2017/1, p. 19-22.

MINUZ, Fernanda, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

MINUZ, Fernanda, « Insegnamento dell'italiano agli adulti tra vecchie e nuove migrazioni », in *INSEGNO Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda / straniera*, 2016/2, p. 11-16.

PONZO, Irene, « Il Decreto Immigrazione e Sicurezza che separa accoglienza e integrazione: una riforma dai piedi di argilla » in <http://www.neodemos.info/articoli/>, 2 ottobre 2018.

PUGLIESE, Rosa, MINUZ, Fernanda, « L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2 », in BERNINI, Giuliano, LAVINIO, Cristina, VALENTINI Ada (éds.), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti del convegno AiTLA (Bergamo, 9-11 giugno 2011), Perugia, Edizioni Guerra, 2012, p. 339-360.

*Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*, URL: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>

ZORZI, Daniela, « Il sostegno agli insegnanti in classi plurilingui: prospettive di formazione », in D. ZORZI, Daniela, LEONE, Paola (éds.), *Prospettive ed applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2*, Besa Editrice, Nardò-Lecce, 2003, p. 23-34.

\*\*\* Le texte de cet article a été finalisé en mai 2019; le gouvernement à l'origine de cette loi est tombé en août 2019, à présent on attend la prise de position sur ce sujet de la part du nouveau gouvernement [Note de la Rédaction]

1  
[Note de Rosa Pugliese] Le contenu et la structure de l'article suivent la communication tenue conjointement lors du colloque de Metz : Rosa Pugliese était responsable des sections 1, 2 et 3 ; Cristina Bosisio était responsable de la section 4 ; les conclusions ont été décidées ensemble. La collaboration professionnelle de Rosa Pugliese avec Cristina Bosisio, qui date d'avant l'été 2018, a été l'occasion de voir naître au fil du temps une nouvelle amitié. Au cours des jours passés à Metz, le souhait de collaborer sur de nouveaux projets s'est souvent présenté lors de nos conversations, qu'il s'agisse du travail, ou du partage de quelques soucis, de rires, de nos idées. Cette publication, qu'elle ne pourra malheureusement pas voir, est dédiée à sa professionnalité et à ses qualités humaines.

2  
Tout le discours de Gramsci est intimement lié à la question du langage, sous ses divers aspects, comme l'ont souligné de nombreux auteurs. Son affirmation célèbre, citée comme emblème du lien entre la question de la langue et la lutte politique, est tirée des *Quaderni del carcere* (Quaderno 29, § 3): « À chaque fois qu'affleure, d'une manière ou d'une autre, la question de la langue, cela signifie qu'une série d'autres problèmes est en train de s'imposer [...] »

3  
Les pourcentages les plus élevés dans la distribution des immigrés dans les régions italiennes concernant, par ordre d'importance : la Lombardie (14%), le Latium et la Campanie (9%), la Sicile, le Piémont et l'Émilie Romagne (8%), la Vénétie et la Toscane (7%) ; cf. les données du Département de la sécurité publique du Ministère de l'Intérieur (<http://www.interno.gov.it/>).

4  
Cf. <http://www.neodemos.info/articoli/il-decreto-immigrazione-e-sicurezza-che-separa-accoglienza-e-integrazione-una-riforma-dai-piedi-di-argilla/>

5

Ils ont été mis en place en 2012 avec la loi qui a réformé de façon substantielle les précédents CTP (*Centri Territoriali Permanenti* – Centres Territoriaux Permanents), présents depuis 1997, s’adressant aux adultes et jeunes adultes italiens et étrangers qui veulent obtenir le diplôme de la *licenza scolastica* (brevet des collèges), et participer à différents cours modulaires et à des cours d’intégration linguistique et culturelle.

6

Le nombre croissant d’italiens et d’étrangers inscrits dans les CPIA est mis en évidence par les pactes formatifs signés en 2016/2017 : environ 230.000 par rapport aux 180.000 de l’année précédente (cf. CACCHIONE 2018).

7

Respectivement, par le Département pour les Libertés Civiles et l’Immigration et par la Direction Générale de l’Immigration et des Politiques pour l’Intégration. Sur le FAMI, comme instrument financier institué avec un règlement européen (*Regolamento UE n. 516/2014*), cf. <https://fami.dlci.interno.it/fami/>.

8

Cf. *Gli stranieri nel mercato del lavoro*, Roma, ISTAT, 2008 ([www.istat.it](http://www.istat.it)).

9

Nous en citons quelques-unes : la Conférence de programmation nationale « Les Réseaux Territoriaux pour l’Apprentissage Permanent : vers un plan national de garantie des compétences de la population adulte » (*Le Reti Territoriali per l’Apprendimento Permanente: verso un Piano Nazionale di Garanzia delle competenze della popolazione adulta*), organisée par le MIUR (24 janvier 2018, Roma) ; le *Plan triennal national de la recherche* (2018-2021) approuvé par l’Assemblée des Réseaux Nationaux des CPIA – Centres Régionaux de Recherche, Expérimentation et Développement (5 mai 2018, Cinisi-Palermo) ; « FierIDA, Adultes au centre de l’instruction » (26 mai 2018, Turin) ; FIERADIDACTA.INDIRE.IT (18-20 octobre 2018, Florence) ; <http://fieradidacta.indire.it>) comprenant une section consacrée à « Italien L2 pour adultes étrangers en Italie : répertoires linguistiques de départ et implications didactiques ». Pour ce qui concerne les agences qui concernent le monde de l’instruction des adultes, cf. aussi EPALE (*Electronic Platform for Adult Learning*) ; cf. <https://ec.europa.eu/epale/en>.

10

Selon le rapport de l’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) – « Stratégie pour les compétences » – concernant l’Italie, dans le pays, « plus de 13 millions d’adultes ont des compétences de bas niveau » et il s’agit, en grande partie, de travailleurs plus âgés et d’immigrés, adultes et jeunes.

11

Nous conservons dans ce texte le terme *glottodidactique* (didactique des langues), propre au contexte italien.

12

Il s’agit d’Institutions différentes comme l’U.S.R. (*Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia – Office scolaire régional de la Lombardie*), 19 Centres provinciaux pour l’instruction des adultes (CPIA) de la Lombardie, l’Université Catholique, différentes fondations (comme l’ISMU et l’ENAIP) et des coopératives sociales (par exemple la Coopérative Progetto Integrazione (Projet Intégration), Centro Servizi Formazione Coop. Sociale (Centre Services Formation Coopérative Sociale), etc.).

13

Ce système a déjà été expérimenté, dans les années 2010-15, avec le projet *Vivere in Italia*.

14

La coordination didactique et scientifique du projet a été assurée par M-T. Zanola, C. Bosisio, S. Gilardoni, membres de l’équipe de recherche avec C. Andreoletti, A. Bianchi Korner, M. Pasquariello, L. Sartirana.

15

Il s’agit des organismes italiens de certification (Società Dante Alighieri, Università per Stranieri – Cours pour étrangers des universités – de Sienne et de Pérouse, Université Roma 3), qui délivrent respectivement les certifications PLIDA, CILS, CELI et IT.

16

Les trois questionnaires, articulés en questions fermées et en questions ouvertes, ont été élaborés en coordination avec les dirigeants et les enseignants experts en alphabétisation des CPIA. Réalisés à travers la plate-forme digitale (Google Drive), les questionnaires ont été reportés sur le site du projet ([www.italiano2lombardia.it](http://www.italiano2lombardia.it)), avec les descriptions des actions de monitoring et des notes de compilation de ces questionnaires, et ont été disponibles sur la plate-forme pendant trois mois (d’octobre à décembre 2017).

17

Pour ces quelques éléments énumérés, on a fait référence aux indications contenues dans les Syllabus pour la conception de parcours expérimentaux pris en charge par les organismes certificateurs pour les deux niveaux observés.

18

Certains informateurs ont ajouté à la subdivision tripartite qui apparaît dans le graphique (en l’indiquant au point *Altro – Autre*) des typologies qui font référence à l’écart entre la compétence parlée et la compétence écrite en L2, dans la compréhension et/ou dans la production.

19

La colonne de gauche indique un espace minimal (inférieur à 20%), celle de droite un espace maximal (supérieur à 80%) ; puis nous avons trois bandes intermédiaires comprises entre 20 et 40%, entre 40 et 60% et entre 60 et 80%.

20

Production écrite générale : « Peut écrire des renseignements simples et personnels (par ex. le nom, l’adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire » (CECR, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, p. 78, in <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>).

21

*Stare* = être en train de... Ainsi *sto mangiando* = je suis en train de manger comme en anglais *I’m eating*...

22

Cf. “Recommendations to Further the Field of Low-educated Second Language and Literacy Acquisition – for Adults In the areas of Research, Practice, and Public Policy”, in <https://www.leslla.org/new-page>.