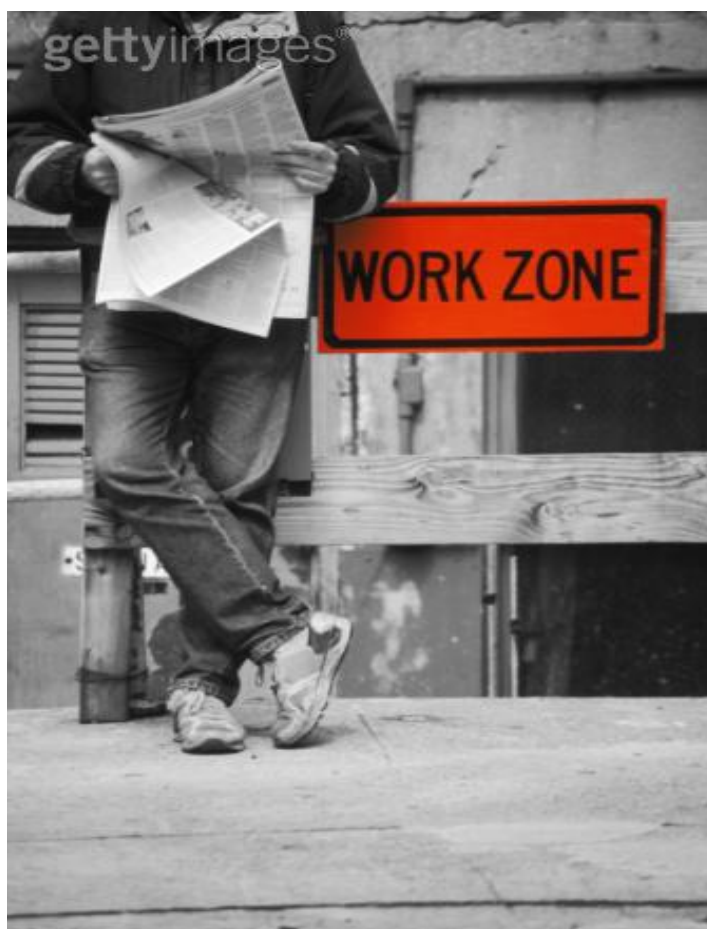


LINGUASÌ:

**Promuovere le competenze in lettura e scrittura
nella formazione professionale e prevenire le
situazioni d'illetteratismo.**



Autori: Luca Bonini e Gianfranco Spinedi
A partire da un primo documento di Manuela Nicoli, 2005

Indice

1. Problematica	3
1.1 Del perché di un progetto sulle competenze in lettura e scrittura degli allievi delle scuole professionali	3
1.2 Ricerche sulle competenze linguistiche della popolazione svizzera e svizzero italiana 4	
1.2.1 SIALS (Second International Adult Literacy Survey)	4
1.2.2 Studio ALL (Adult Literacy & Lifeskill Survey).....	6
1.2.3 PISA 2000 (Programme for International Student Assessment)	8
1.2.4 PISA 2006	13
1.2.5 Le prove cantonali di fine ciclo di scuola media.....	15
1.3 Il problema dell'illetteratismo	16
1.3.1 Definizione	16
1.3.2 Relazione società-lingua scritta: cenni storico-culturali	17
1.3.4 Relazione individuo-lingua scritta	19
1.3.5 Conseguenze dell'illetteratismo	21
1.3.4 Cause dell'illetteratismo.....	22
1.4 La formazione professionale e le competenze linguistiche	27
1.4.1 Le competenze linguistiche nella formazione professionale.....	27
1.4.2 La formazione professionale: un contesto eterogeneo	29
1.5 Misure d'intervento per migliorare le competenze in lettura e scrittura nella formazione professionale	31
1.5.1 Misure auspicabili	31
1.5.2 Misure introdotte e progetti sviluppati nel contesto svizzero e ticinese	35
1.6 Conclusioni: assi per lo sviluppo di un progetto nella formazione professionale.....	40
2. Definizione del progetto	43
2.1 Domande guida	43
2.2 Contesto di applicazione	43
Tabella15: Popolazione coinvolta per l'anno 2009-2010.....	44
Tabella16: Popolazione coinvolta per l'anno 2010-2011	45
2.3 Approccio e strumenti metodologici	46
2.4 Fasi del progetto, metodologia ed agenda	46
2.5 Risultati previsti	50
2.6 Organigramma	50
2.7 Gestione della qualità.....	51

«Autrefois, les illettrés étaient ceux qui n'allaient pas à l'école.
Aujourd'hui ce sont ceux qui y vont.»
(Paul Guth)

1. Problematica

1.1 Del perché di un progetto sulle competenze in lettura e scrittura degli allievi delle scuole professionali

Perché l'idea di proporre un progetto per promuovere le competenze linguistiche nelle nostre scuole, agendo in particolare negli istituti del settore professionale?

Molteplici sono i fattori che sottendono alle nostre riflessioni; siamo ormai tutti ben consapevoli di come le competenze linguistiche esplichino una funzione che è pure sociale oltre che funzionale, in quanto l'accesso al testo corrisponde anche a un accesso all'informazione e alla comunicazione. Aspetti questi assolutamente centrali in una società come la nostra, abitata da soggetti che (Cesari Lusso, 2005) non esita a definire *homo comunicans*, e dove tutti i settori sono imperniati non solo sul bisogno di comunicare, ma pure sulla necessità di comunicare in modo efficace. Considerando la comunicazione come un processo di relazioni nel quale centrali sono l'emissione di un messaggio, la sua ricezione, ma soprattutto la sua comprensione, possiamo affermare che la comunicazione è un'attività che prevede la *“costruzione e la condivisione di significati che si realizzano tra le persone in determinati contesti sociali”* (Zani e Selleri, 1998, p.19) o tra le persone e il mondo che le circonda, assicurando quella che Merlini (2004) definisce una relazione continuativa con l'ambiente circostante e l'accesso ai quattro poli che lo delimitano: quello degli oggetti di consumo, quello informativo, quello della conoscenza e quello delle relazioni.

Sappiamo come la comunicazione assuma, nella nostra quotidianità, forme e utilizzi molteplici, quindi codici e canali differenziati; fra questi, il testo scritto rappresenta nella nostra cultura uno dei più vitali in quanto permette in ogni momento, e in modo autonomo, l'accesso non solo alla formazione, ma pure all'informazione, al consumo, allo svago, al viaggio, all'economia, alla cultura, alla salute, ecc. Difatti, anche se la lingua è un mezzo d'espressione innanzitutto orale, la possibilità di farne un uso scritto ne aumenta le potenzialità: già disporre di solide competenze in lettura rappresenta una delle condizioni base per lo sviluppo di competenze d'azione (*Handlungskompetenz*) necessarie all'accesso al mondo reale e all'espletazione attiva e consapevole del proprio ruolo di cittadino (Bertschi-Kaufmann, 2005).

La scuola, che si prefigge quali finalità la preparazione dei suoi allievi all'autonomia, deve sforzarsi di fornire, nella misura del possibile, un aiuto concreto in questa direzione e garantire la padronanza di strumenti minimi in grado di favorire un passaggio proattivo nella società, intesa come *summa* di cosa pubblica e privata, e quindi di sviluppare un approccio positivo alla lettura e alla scrittura per educare i propri allievi ad avvicinare il testo scritto senza timore e con una certa dose d'interesse e magari anche di piacere, così da garantirne un suo utilizzo anche funzionale ai bisogni che ognuno ha come individuo e cittadino. In questo capitolo cercheremo di approfondire la tematica cercando di presentare qual è la situazione delle competenze in lettura e scrittura in Svizzera per poi affrontare la questione dell'illetteratismo e delle possibili misure da

introdurre nell'ambito della formazione professionale per combattere la diffusione di tale problema.

1.2 Ricerche sulle competenze linguistiche della popolazione svizzera e svizzero italiana

A partire dagli anni '90 diverse ricerche hanno cercato di identificare il livello di competenze linguistiche nella popolazione svizzera e svizzero italiana. In questa sede abbiamo deciso di riportare i risultati di tre ricerche internazionali: SIALS, ALL e PISA. Le prime due concernono la popolazione adulta, mentre la terza, che ha avuto un'importante diffusione mediatica, si è interessata agli studenti di fine scuola media.

1.2.1 SIALS (Second International Adult Literacy Survey)

La formazione è nel nostro Paese una materia prima indispensabile per garantire prestazioni e competitività anche a livello internazionale. PISA, con altri studi che presenteremo di seguito, sta invece minando la solida reputazione della formazione scolastica svizzera, evidenziando alcune lacune non solo fra gli allievi più giovani, ma pure fra una popolazione più adulta di età compresa fra i 16 e 65 anni. Vogliamo a questo proposito riportare qualche elemento di SIALS¹ (Second International Adult Literacy Survey), un'indagine sulle competenze alfabetiche funzionali della popolazione adulta, strutturata in prove volte a verificare la capacità di capire e utilizzare informazioni contenute in testi in prosa e d'uso quotidiano quali articoli di giornale, avvertenze e manuali d'uso; di consultare in modo efficace documenti come elenchi telefonici e orari di treni e bus; di comprendere e far buon uso di testi dal contenuto quantitativo, quali scontrini di cassa oppure moduli di ordinazione o ancora estratti bancari, e dove il livello di literacy degli intervistati si definisce in termini di punteggio secondo una scala compresa fra 0 (= competenza minima) e 500 (= competenza massima) (tabella 1).

A prescindere dai risultati internazionali, che registrano le prestazioni più elevate nei Paesi del Nord (Finlandia, Norvegia, Olanda e Svezia²), quelle meno elevate in Cile, Polonia, Portogallo e Slovenia e che vedono la Svizzera posizionarsi con Stati Uniti e Nuova Zelanda nella media dei paesi partecipanti, e questo per ognuno dei tre ambiti di competenza, ci preme, in questo ambito, soffermarci su quelli svizzeri³. Le differenze fra le regioni linguistiche, come si può desumere dalle tabelle che seguono (2, 3 e 4), sono minime se non irrilevanti in tutti e tre gli ambiti di competenza (prosa, documenti di consultazione, testi quantitativi), ciò che prova una certa uniformità delle prestazioni, in termini di competenze, all'interno del nostro paese.

¹ Presentiamo i dati di SIALS, l'indagine del 1997 che segue IALS 1994, in quanto nella seconda sessione di questo test figura pure un campione rappresentativo della Svizzera italiana

² La lista esaustiva dei Paesi partecipanti è consultabile in Pedrazzini-Pesce, F. e Tozzini Paglia, L. (2001). *Leggere, scrivere e calcolare nella Svizzera italiana. Risultati nell'ambito della "International Adult Literacy Survey"*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, p. 36

³ Op. cit.

Tabella 1: Livelli di competenza studio SIALS

Livello	Descrizione
Livello 1 0-225	Indica persone con competenze in lettura e scrittura insufficienti, ad es. persone che non sono in grado di determinare correttamente la posologia indicata sul foglietto di istruzioni per l'uso di un medicinale.
Livello 2 226-275	Indica persone che, pur sapendo leggere, sono in grado di capire unicamente informazioni semplici, espresse chiaramente e di svolgere elaborazioni poco complesse. Si tratta d'individui con competenze molto limitate, che hanno sviluppato strategie "di sopravvivenza" per far fronte alle esigenze della vita quotidiana, ma che incontrano grandi difficoltà in situazioni nuove, come ad es. nell'apprendimento di nuove competenze professionali.
Livello 3 276-325	Indica persone capaci di integrare differenti fonti d'informazione e di risolvere problemi più complessi. Gli esperti hanno definito questo livello come il minimo indispensabile per soddisfare le esigenze della vita quotidiana e del mondo del lavoro nella società moderna.
Livello 4/5 326-375 376-500	Indicano persone con grandi capacità di comprensione ed elaborazione delle informazioni.

Tabella 2: Percentuale di persone per livello di competenza nei testi in prosa nelle tre regioni linguistiche⁴

Regioni linguistiche	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4/5
Svizzera francese	17.6	33.7	38.6	10.0
Svizzera italiana	19.6	34.7	37.5	8.3
Svizzera tedesca	19.3	35.7	36.1	8.9

Tabella 3: Percentuale di persone per livello di competenza nei documenti di consultazione nelle tre regioni linguistiche⁵

Regioni linguistiche	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4/5
Svizzera francese	16.2	28.8	38.9	16.0
Svizzera italiana	17.5	30.7	38.3	13.6
Svizzera tedesca	18.1	29.1	336.6	16.1

Tabella 4: Percentuale di persone per livello di competenza nei testi quantitativi nelle tre regioni linguistiche⁶

Regioni linguistiche	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4/5
Svizzera francese	12.9	24.5	42.2	20.4
Svizzera italiana	17.0	28.1	37.9	17.0
Svizzera tedesca	14.2	26.2	40.7	19.0

Da questi dati ci sembra importante estrapolare soprattutto il dato che si riferisce alla nostra realtà regionale italoфона: il 55% dei soggetti intervistati non raggiunge un livello di competenze sufficiente nella lettura funzionale di testi in prosa e quasi il 50% ottiene risultati insufficienti

⁴ Op. cit., p. 40

⁵ Op. cit., p. 40

⁶ Op. cit., p. 41

(livelli 1 e 2) nell'ambito riguardante la consultazione di documenti. La percentuale più elevata del nostro campione (38%) si colloca nel livello 3, e questo sia per le competenze nella manipolazione e nella comprensione di testi di prosa, sia per quelle centrate su documenti da consultare. Solo percentuali minime si posizionano nei livelli più elevati. Ricordiamo che il livello 3 certifica il raggiungimento di competenze minime indispensabili per affrontare in modo efficace la propria quotidianità!

Indagando fra le variabili che incidono, in modo più o meno marcato, sulle prestazioni degli intervistati, osserviamo una stretta relazione fra l'età dei soggetti e la loro riuscita ai test: dopo i 35 anni difatti, le prestazioni sembrano calare sensibilmente, soprattutto per quanto concerne la prosa e la consultazione di documenti.

Nella Svizzera italiana⁷, l'età dei soggetti ha un'incidenza soprattutto per quanto riguarda l'utilizzo di documenti di consultazione e la lettura di testi in prosa, mentre non sembra influenzare le prestazioni relative ai documenti quantitativi.

Dal grafico soprastante rileviamo inoltre come la lingua parlata e il luogo di scolarizzazione incidano invece in tutti e tre gli ambiti testati, mentre il sesso dei soggetti sembra influire soprattutto sulle prestazioni concernenti i documenti in prosa, dove le donne ottengono risultati migliori..

Un altro fattore che gioca un ruolo preponderante è la durata della formazione, in quanto ad un aumento del grado d'istruzione corrisponde un analogo aumento delle prestazioni.

1.2.2 Studio ALL (Adult Literacy & Lifeskill Survey)

Nel 2003 è stato svolto in Svizzera un nuovo studio sulle competenze base della popolazione, denominato Adult Literacy & Lifeskill Survey (ALL). La ricerca ha coinvolto cinque nazioni (Canada, Stati Uniti, Italia, Bermuda, stato messicano di Nuevo León e Svizzera) e ha voluto misurare le performance di adulti (16-65 anni) in quattro ambiti di competenza: competenze linguistiche relative a testi in prosa, a testi schematici, competenze numeriche e competenze nella risoluzione di problemi. In Svizzera sono state intervistate 5200 persone rappresentanti le tre regioni linguistiche. Considerati gli obiettivi della nostra indagine, presenteremo unicamente i dati relativi alla «Literacy» definita come *«la capacité d'utiliser l'écrit pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel»* (OFS, 2006, p.11).

I livelli di competenza sono organizzati, come nello studio SIALS, in cinque categorie (cf. tabella 5).

⁷ Concentreremo ora le nostre osservazioni unicamente sui dati relativi alla Svizzera italiana. Informazioni complete a disposizione in Op. cit., pp. 47-54

Tabella 5: Livelli di competenza studio ALL

Livello	Descrizione
Livello 1 0-225	Indica persone capaci di localizzare un pezzo d'informazione che è identica o sinonima di quella data nella consegna, ma in generale hanno difficoltà nel fare inferenze di livello basso.
Livello 2 226-275	Indica persone capaci di fare inferenze di livello non elevato identificando uno o più pezzi d'informazione e integrando o "contrastando" parti di informazione collocata in diverse sezioni di un testo che contiene solo pochi distrattori.
Livello 3	Indica persone che sanno fare inferenze di livello medio, partendo da informazioni, che sono collocate in diverse parti del testo e in diverse frasi o paragrafi, e integrando o "contrastando" le informazioni che si trovano nelle varie sezioni di un testo che contiene un certo numero di distrattori. Questo livello richiede di padroneggiare l'informazione contenuta nelle varie tipologie di testi che nelle società moderne si trovano nella vita di tutti i giorni.
Livello 4/5	Indica persone capaci di fare delle inferenze di livello medio alto basate sulla lettura di un testo, integrando o "contrastando" pezzi di informazione, tratti da testi relativamente lunghi che possono contenere anche molti distrattori.

I risultati confermano, per la Svizzera, quanto già osservato in altri studi (IALS, 1994/1998; PISA 2000, 2003) e cioè un posizionamento medio in lettura rispetto alle altre nazioni. Se però prendiamo in considerazione le differenze a livello regionale osserviamo che i risultati nella Svizzera italiana sono significativamente inferiori a quelli della media Svizzera in entrambi gli ambiti: testi in prosa e testi schematici (tabella 6).

Tabella 6: Differenze significative tra le performance delle nazioni e regioni e i risultati della Svizzera nel suo insieme (OFS, 2005, p.12)

Significatività statistica	Competenze nei testi in prosa	Competenza nei testi schematici
Paesi e regioni nei quali i risultati sono significativamente superiori a quelli della Svizzera	Norvegia Bermuda Canada	Norvegia Canada
Paesi e regioni nei quali i risultati non si distinguono significativamente da quelli della Svizzera	<i>Svizzera tedesca</i> Svizzera Stati Uniti	Bermuda <i>Svizzera tedesca</i> Svizzera <i>Svizzera romanda</i>
Paesi e regioni nei quali i risultati sono significativamente inferiori a quelli della Svizzera	<i>Svizzera romanda</i> Svizzera italiana Italia	Stati Uniti Svizzera italiana Italia

I risultati non si discostano molto da quanto emerso nelle ricerche IALS (1994/1998 (figura 1): in Svizzera il 16% delle persone non supera il livello 1 nei testi in prosa e il 14% nei documenti schematici, mentre circa un terzo non supera il livello 2 in entrambi i settori. È stata ad ogni modo rilevata in quasi tutte le regioni e paesi una diminuzione della proporzione delle performance molto negative, ma d'altra parte si assiste anche, nella maggior parte dei casi, ad una diminuzione delle migliori performance (figura 1). Ad esempio nella Svizzera italiana

limitatamente ai testi in prosa le percentuali di persone che si situano nel livello 1 sono passate dall'8,3% al 4%.

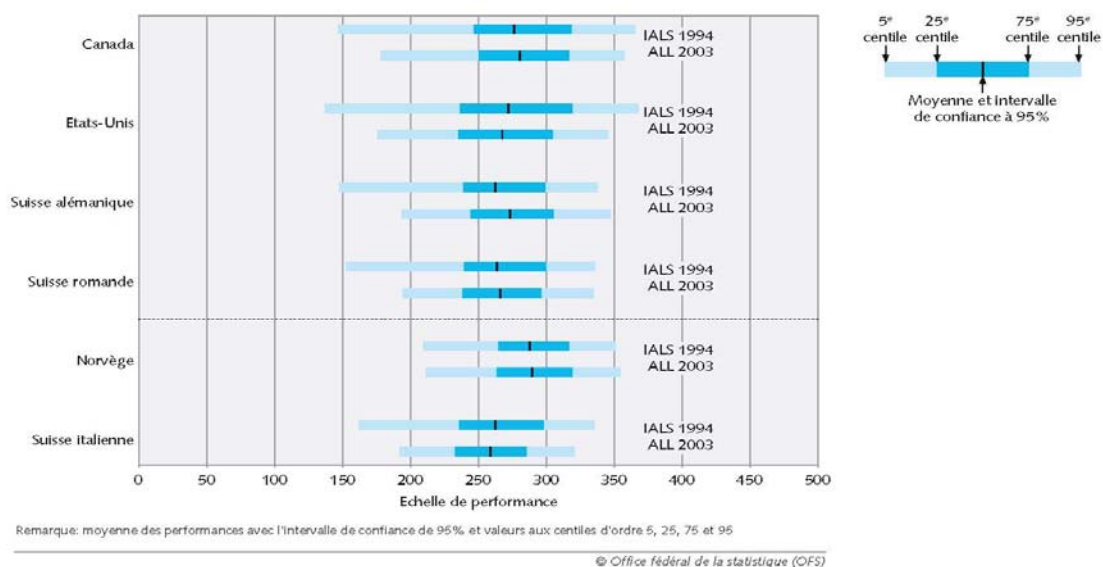
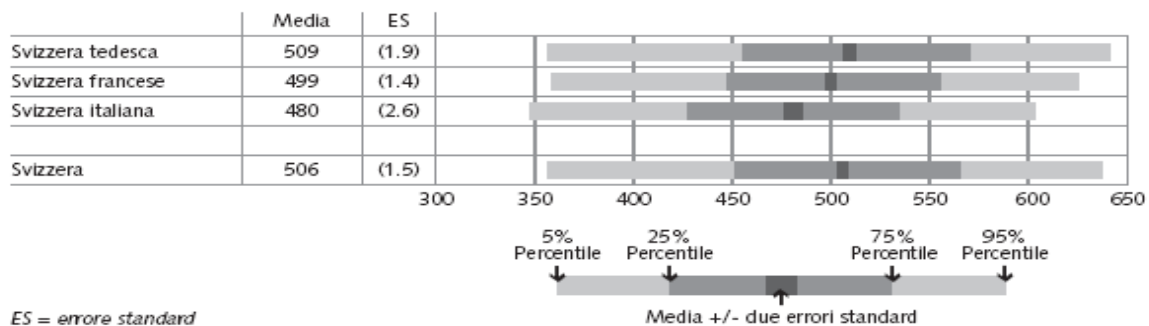


Figura 1: Comparazione della distribuzione della performance nella lettura di testi in prosa tra gli studi IALS 1994/1998 e ALL 2003 (OFS, 2006, pp.32)

Lo studio ALL ha anche voluto testare la capacità che le persone hanno di valutare le proprie competenze (*ibid.*, pp. 52-59). Nella maggioranza dei casi, anche nel livello più basso di competenza, le persone giudicano il loro livello di competenza sufficiente per svolgere il proprio lavoro. Ma se da un lato le persone con scarse competenze non sembrano avere difficoltà in campo professionale, dall'altro si nota che molti di loro non hanno mai utilizzato un computer o altri strumenti tecnologici d'informazione o comunicazione o al servizio della clientela come ad esempio il bancomat (*ibid.*, pp. 60-69) e restano dunque esclusi dalle opportunità offerte da questi mezzi.

1.2.3 PISA 2000 (Programme for International Student Assessment)

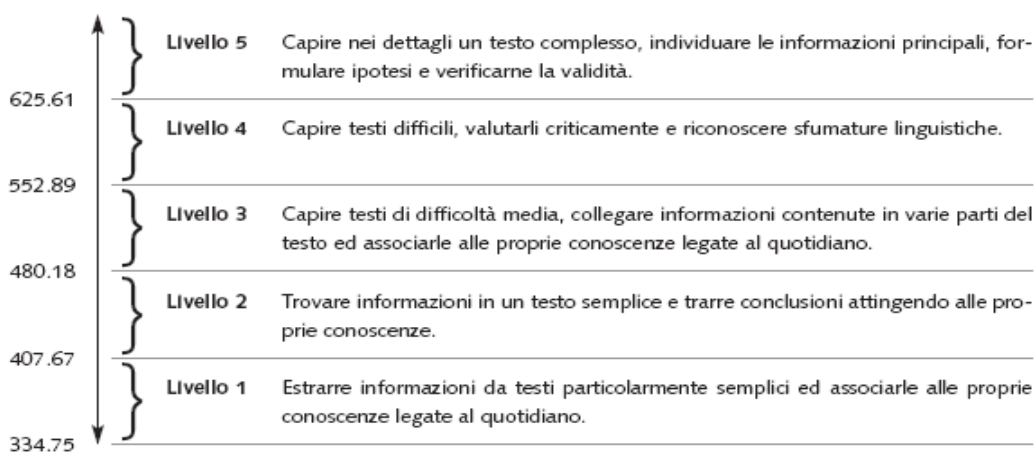
In ambito formativo e educativo sono di pubblico dominio i risultati ai testi PISA (Programme for International Student Assessment) dei giovani svizzeri italiani i quali, come figura nel grafico alla pagina seguente (figura 2), alla fine della scuola dell'obbligo fanno registrare delle prestazioni nettamente inferiori a quelle osservate per i loro colleghi d'Oltralpe.



© UST/CDPE

Fonte: Base dati PISA dell'OCSE degli allievi nel nono anno – UST/CDPE, 2004

Figura 2: Le competenze di lettura nel confronto regionale (UST/CDPE, 2003, p.12)



© UST/CDPE

Figura 3: Descrizione dei livelli di competenza in lettura studio PISA (UST/CDPE, 2003, p.8)

Il punteggio medio registrato nello studio PISA 2000 a livello nazionale è pari a 506, quello degli allievi italo-fonici⁸ è di 480 punti⁹, quindi di ventisei punti inferiore. Il valore svizzero italiano appare pure di una ventina di punti più basso del valore medio della Svizzera romanda e di quasi trenta punti al di sotto di quello rilevato nell'area germanofona. Tali differenze fra le tre regioni linguistiche sono significative anche da un punto di vista statistico e grosso modo si ritrovano nei raffronti intercantionali effettuati fra i 14 Cantoni (o parti di Cantoni¹⁰) che hanno fornito un campione rappresentativo. Osserviamo difatti nella tabella¹¹ che segue (tabella 7) come i 480 punti del Ticino siano significativamente inferiori alle medie di tutti gli altri Cantoni (o parti di questi) eccezion fatta per la parte francofona del Canton Berna e Ginevra, dove rileviamo comunque delle differenze sul piano numerico e descrittivo.

⁸ Del campione svizzero italiano, composto da 1672 soggetti, il 95% è iscritto in scuole ticinesi; il restante 5% risiede invece nel Grigioni italiano

⁹ Il valore medio fissato dall'OCSE per la scala delle competenze in lettura per il 2003 è pari a 494 punti

¹⁰ Friburgo presenta solo la sua parte francofona (FR-f), così come Berna e il Vallese che si presentano entrambi divisi in funzione della lingua (BE-f e BE-d; VS-f e VS-d)

¹¹ La tabella 7 è tratta dal Secondo rapporto nazionale PISA 2003

Per rendere più chiara la lettura della tabella che segue, va detto che il primo gruppo di Cantoni (o parti di essi) e il Liechtenstein, quelli cioè segnati in grigio chiaro, si posizionano al di sopra della media nazionale (506 punti) in modo statisticamente significativo. Al contrario, quelli marcati con una tonalità di grigio più scura (VD, NE, BE-f, GE e TI) si differenziano anch'essi in modo statisticamente significativo dalla media nazionale, ma in negativo. ZH, JU e BE-d infine, indicati in bianco, non si discostano significativamente dal punteggio medio svizzero.

Tabella 7: Competenze in lettura – confronto dei valori medi dei Cantoni studio PISA (UST/CDPE, 2003, p.22)

		FL	TG	FR-f	VS-d	VS-f	SG	AG	ZH	JU	BE-d	VD	NE	BE-f	GE	TI
	M	526	519	519	518	517	515	513	502	502	501	498	495	491	484	480
	ES	(3.4)	(3.0)	(2.8)	(2.4)	(2.7)	(2.2)	(3.6)	(3.2)	(3.1)	(3.3)	(3.2)	(1.7)	(3.4)	(2.4)	(2.7)
FL	526	(3.4)	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
TG	519	(3.0)	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
FR-f	519	(2.8)	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
VS-d	518	(2.4)	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
VS-f	517	(2.7)	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
SG	515	(2.2)	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
AG	513	(3.6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲	▲	▲	▲	▲
ZH	502	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-	-	-	-	▲	▲
JU	502	(3.1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-	-	-	-	▲	▲
BE-d	501	(3.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-	-	-	-	▲	▲
VD	498	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-	-	-	-	▲	▲
NE	495	(1.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-	-	-	-	▲	▲
BE-f	491	(3.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-	-	-	-	-	-
GE	484	(2.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-
TI	480	(2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	-	-	-

M = Media ES = errore standard

Nota: Per confrontare i risultati di un Cantone con quelli di un altro Cantone indicato nell'intestazione della tabella va letta la riga del Cantone in questione. I simboli indicano se il risultato cantonale è superiore o inferiore in maniera statisticamente significativa a quello del Cantone preso a confronto o se non vi è alcuna differenza significativa.

Ora, secondo il PISA, non solo i giovani ticinesi ottengono le prestazioni medie più basse in lettura, ma la proporzione di nostri allievi che registrano risultati molto deboli (livello <1 o 1¹²) o deboli (livello 2) è di gran lunga superiore a quella rilevata nelle altre regioni linguistiche. Inoltre, il tasso di coloro che dispongono di competenze molto buone o ottime (livelli 4 e 5) risulta invece nettamente inferiore. Alla fine della scolarità obbligatoria difatti, come figura nel grafico sottostante¹³, quasi un quinto (18%) degli allievi svizzeri italiani si posiziona nei livelli più bassi. In termini di punteggio, il 3% dei nostri giovani, si situa nel livello <1 e il 15% nel livello 1. Se a questi aggiungiamo il 30% di allievi posizionati nel livello 2, rappresentato dai soggetti con una prestazione compresa fra i 408 e i 481 punti, possiamo dire che quasi la metà (48%) degli allievi del nostro Cantone, alla fine della scuola media, non raggiunge un livello di competenza in lettura

¹² In PISA 2003 sono stati definiti 5 livelli di competenze in lettura (6 contando pure il gruppo di chi non raggiunge il primo di questi livelli). Una breve sintesi di tali livelli e dei loro significati è data nella tabella 3.1 alla pagina seguente.

¹³ La figura 3.2 è tratta dal Primo rapporto nazionale PISA 2003.

sufficiente a capire un testo di media difficoltà e a stabilire dei legami fra le varie informazioni che vi sono contenute e la propria realtà. Certo, un terzo circa dei nostri alunni attesta delle prestazioni in lettura medie (livello 3) e il 18% si posiziona nei livelli più alti, poiché dimostra di saper leggere e interpretare in modo critico un testo anche complesso; ma questa percentuale di allievi risulta nettamente inferiore a quella delle altre regioni linguistiche (26% per l'area francofona e 33% per l'area germanofona).

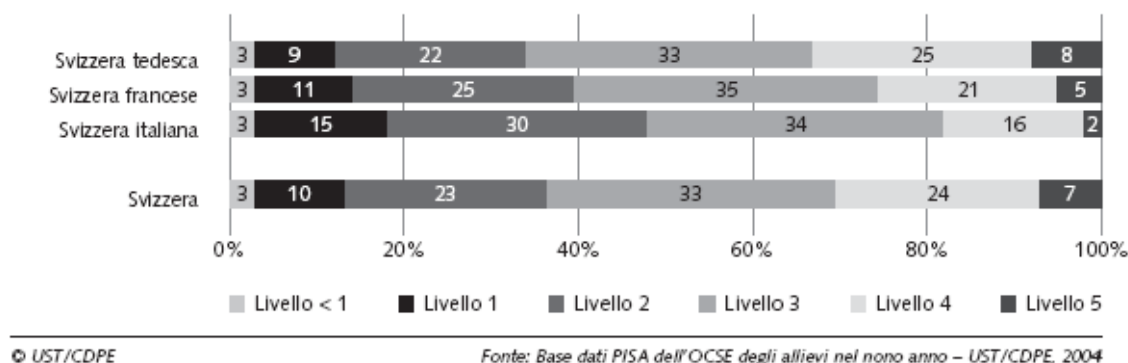


Figura 4: Prestazioni in lettura per livello di competenza nelle regioni linguistiche studio PISA (UST/CDPE, 2003, p19)

A preoccupare maggiormente è però il 48% di alunni che presenta delle difficoltà importanti nella comprensione dello scritto, in quanto si vedrà penalizzato nella prosecuzione del percorso scolastico. Il PISA, con la sua batteria di esercizi sulla lettura, mira a valutare la capacità dei soggetti testati di cercare e ritrovare informazioni in un testo e di analizzare uno scritto in modo critico. È evidente che una debolezza più o meno accentuata in tal senso può pure minare la riuscita in altri ambiti scolastici: la difficoltà nel comprendere o interpretare una consegna o una domanda, sia questa di storia, scienze o matematica, così come quella relativa alla redazione di una risposta adeguata sono il chiaro indizio di un disagio scolastico ben più ampio.

Inoltre scarse competenze linguistiche possono pure generare delle difficoltà d'entrata nel mondo del lavoro e inibire un eventuale percorso di formazione continua.

Il tasso di transizione dalla scuola dell'obbligo verso le scuole professionali

Abbiamo utilizzato quali dati di partenza le prestazioni degli allievi svizzeri iscritti all'ultimo anno delle scuole dell'obbligo¹⁴, giacché buona parte di essi s'iscriverà l'anno successivo alle scuole professionali. Secondo i dati statistici a nostra disposizione sulla transizione dalle scuole medie verso il settore professionale¹⁵, alla fine dell'anno scolastico 2002-03, lo stesso in cui sono state somministrati gli esercizi PISA di cui abbiamo riportato i risultati, il 51% degli alunni ticinesi ha scelto di continuare la propria formazione in una scuola professionale¹⁶, mentre il 40% si è iscritto ad una scuola media superiore.

¹⁴ In Ticino corrisponde alla 4^a media

¹⁵ Scelte scolastiche o professionali al termine dell'anno scolastico 2002-03 per 2003-04. Statistica 85335. Rilevamento dati del 31 dicembre 2003. Bellinzona: Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale

¹⁶ Il 40% si è invece iscritto in una scuola media superiore, il 3% ha ripetuto la 4^a media e il 6% ha invece optato per formazioni ancora diverse, quali scuole di lingue, formazioni all'estero o abbandono della propria istruzione in ambito istituzionalizzato

Sappiamo che gran parte degli allievi con buone note alla fine del percorso scolastico obbligatorio sceglie di proseguire gli studi in curricula di maturità liceale o presso la Scuola cantonale di commercio (SCC). Nelle scuole professionali sono quindi accolti tutti gli altri giovani: da quelli con nessuna o lievi difficoltà a scuola, che hanno optato per una formazione professionale per interesse personale o indecisione, a quelli con evidenti lacune scolastiche. Possiamo quindi dedurre che una larga fetta dei giovani alunni di scuola media che si sono posizionati nei livelli 2, 1 e <1 sceglieranno dei curricula professionali.

I risultati dei test PISA dei giovani quindicenni iscritti alle scuole di grado secondario II nella Svizzera italiana

PISA vuole valutare le competenze acquisite alla fine della scuola dell'obbligo per verificare il grado di preparazione dei nostri giovani di fronte a situazioni e problemi che possono presentarsi nella vita reale e per monitorare l'efficacia dei sistemi formativi dei Paesi che hanno partecipato all'indagine. A livello internazionale è stato quindi deciso di utilizzare un campione di quindicenni, in quanto questa è l'età in cui nella maggior parte delle nazioni ha termine la scuola dell'obbligo. In Svizzera, viste le differenze cantonali in materia di educazione, è stato creato un campione di quindicenni per le analisi e i confronti internazionali, accompagnato però da un campione supplementare costituito da soggetti del nono anno di scuola, al termine del quale in tutta la Svizzera si conclude la scolarità obbligatoria. Gli allievi del secondario II non sono quindi direttamente considerati dall'indagine, ma fra il campione dei quindicenni, nella Svizzera italiana ne abbiamo 352 che già frequentano il suddetto grado formativo; cosa che ci permette di disporre di alcuni elementi di analisi anche per questi alunni.

Anche se da leggere e interpretare con la dovuta cautela, in ragione del loro esiguo numero sul totale dei soggetti testati che ne invalida la significatività statistica, i dati successivi (cfr. tabella 8 pag. seguente) mettono a confronto le prestazioni degli allievi iscritti in una scuola di maturità (qui unicamente intesa come liceo o SCC) con quelle di chi frequenta una scuola professionale (a tempo pieno o con tirocinio, compresi i curricula di maturità professionale).

Per quanto riguarda la lettura, i risultati dei primi superano di 69 punti quelli ottenuti dai secondi.

Tabella 8: Confronto fra le prestazioni medie dei quindicenni della Svizzera italiana iscritti al primo anno di scuola di maturità e di scuole professionali, studio PISA (UST/CDPE, 2003, p.32)

	N	Lettura
15enni CHita		
Scuole di maturità	196	567
15enni CHita		
Scuole professionali	156	498
Differenza		-69

Ribadiamo che questi due gruppi di 15enni rappresentano dei sottocampioni non rappresentativi della popolazione di riferimento. Inoltre, per le differenze negli effettivi e in ragione della loro appartenenza a campioni diversi, non è possibile comparare direttamente i risultati qui esposti (campione dei 15enni) con quelli rilevati in precedenza (campione del 9° anno). In questa sede possiamo però utilizzare, quale metro di paragone, la media OCSE per le prestazioni in lettura, fissata, lo ricordiamo, a 494 punti. Così facendo, possiamo posizionare le prestazioni medie degli allievi delle scuole professionali nel livello di competenze 3, e quello dei giovani maturandi nel livello 4.

1.2.4 PISA 2006 ¹⁷

A conclusione di questo capitolo sulle competenze linguistiche nel nostro paese ci pare doveroso riportare i risultati generali dello studio PISA 2006 che sono stati recentemente presentati al pubblico. Nella tabella 9 riportiamo i dati ottenuti nell'indagine citata e, a titolo di paragone, anche quelli di PISA 2000.

Tabella 9: Paragone dei risultati medi ottenuti nella prova di lettura negli studi PISA 2000 e PISA 2006 in funzione delle regioni linguistiche (OFS/CDIP, 2008).

Regione	Media PISA 2000	Media PISA 2006	Differenza
Svizzera tedesca	509	503	- 6
Svizzera francese	499	497	-2
Svizzera italiana	480	496	+ 16
Svizzera	501	506	+ 5

Un primo rilievo interessante è che le competenze linguistiche variano tra regioni linguistiche ma in modo meno marcato che in PISA 2000. In particolare assistiamo ad un miglioramento importante dei risultati medi nella Svizzera italiana (+ 16 punti), una stabilità nella Svizzera francese (-2), ed un leggero peggioramento nelle Svizzera tedesca (-6). I risultati globali per aree linguistiche non rispecchiano però le differenze esistenti a livello intercantonale: ad esempio nel Canton Sciaffusa i risultati medi sono di 524 punti e 486 nel Canton Berna.

L'evoluzione positiva per la nostra regione è attestata anche dai cambiamenti osservati all'interno dei livelli di competenza (tabella 10): *in Ticino si registra un miglioramento in quanto la proporzione di allievi deboli, che non supera il livello 1, è leggermente diminuita (12.8 % nel 2006, 18% nel 2003 e*

¹⁷ I dati presentati sono pubblicati all'indirizzo www.pisa.admin.ch

16% nel 2000) e al contempo è lievemente aumentata la percentuale di allievi molto competenti, a livello 5 e 6 (24% nel 2006, 18% nel 2003 e 20% nel 2000). Nella Svizzera francese, rispetto al 2000, accade il contrario: sono leggermente aumentati in proporzione gli allievi deboli (14% nel 2006, 12% nel 2000) e diminuiti di qualche punto percentuale gli allievi molto competenti (26% nel 2006, 29% nel 2000). Nella Svizzera tedesca la quota di allievi deboli è diminuita (15% contro il 19% nel 2000) ed è solo lievemente aumentata quella di allievi molto competenti (31% contro il 30% del 2000).”¹⁸

Tabella 10: Percentuali di allievi rispetto al livello di competenza

	Pourcentage d'élèves par niveau de compétence					
	Niveau < 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Suisse	3.70	11.36	23.80	31.67	22.45	7.02
Fribourg (f)	1.37	7.15	21.50	38.63	26.06	5.30
Schaffhouse	1.54	7.89	20.75	30.79	28.19	10.86
Valais (d)	1.73	7.42	22.71	34.96	27.15	6.03
Saint-Gall	2.85	9.56	19.80	32.94	25.48	9.37
Valais (f)	1.05	7.49	25.08	36.96	24.30	5.12
Argovie	1.73	9.34	23.50	32.71	24.38	8.34
Berne (d)	2.94	9.93	21.93	33.41	24.18	7.61
Thurgovie	2.55	11.00	22.22	31.70	24.17	8.36
Bâle-Campagne	2.34	12.38	23.52	28.93	23.47	9.35
Zurich	4.95	13.14	22.41	28.19	23.08	8.22
Vaud	3.43	12.17	25.32	32.53	21.50	5.05
Tessin 1)	1.77	10.89	28.70	35.04	19.88	3.73
Jura (f)	3.08	11.00	28.29	35.58	18.56	3.48
Neuchâtel	3.14	13.45	27.61	33.05	19.06	3.69
Berne (f)	5.28	13.05	26.24	32.25	19.45	3.73
Genève	3.80	13.16	28.40	33.88	17.50	3.26

Gli ultimi dati presentati sul sito dedicato a PISA 2006 concernono le differenze tra i sessi (tabella 11). In Svizzera le ragazze ottengono risultati superiori a quelli dei ragazzi. La differenza è di 24 punti ed è statisticamente significativa. La Svizzera italiana presenta lo scarto maggiore tra ragazze e ragazzi (26 punti), seguita dalla Svizzera tedesca (24 punti) ed infine dalla Svizzera francese (22 punti).

¹⁸ Comunicato stampa DECS – Risultati regionali di PISA 2006: il Ticino migliora le sue prestazioni del 3 dicembre 2008

Tabella 11: Risultati nelle prove di lettura rispetto al sesso e alla regione linguistica PISA 2006

Regione	Tutti	Maschi	Femmine	Differenza
Svizzera tedesca	503.04	491.07	515.24	- 23.79
Svizzera francese	496.74	485.42	507.90	- 22.48
Svizzera italiana	496.49	483.21	509.60	- 26.39
Svizzera	501.26	489.43	513.22	- 23.79

1.2.5 Le prove cantonali di fine ciclo di scuola media

Le difficoltà attestate dallo studio Pisa sono in parte confermate anche dai risultati ottenuti nelle prove di fine ciclo d'italiano delle classi di IV media (tabella 12) dove in media circa 1/3 degli allievi ottiene risultati insufficienti

Tabella 12: Risultati alle prove di fine ciclo di scuola media in italiano dal 1988 al 2002

Anno (tema)	% buoni	% sufficienti	% insufficienti
1988-1989 (Testo di sintesi)	18.3	36.7	45
1989-1990 (Testo argomentativo)	24.4	48.8	26.8
1990-1991 (Dal parlato allo scritto)	33.9	43.5	22.6
1991-1992 (Testo espositivo)	37	41	22
1992-1993 (Testo letterario)	37.7	36.4	25.9
1993-1994 (Rielaborazione e appunti)	32.4	35.3	32.3
1995-1996 (Riflessione sulla lingua)	30.6	37.7	31.7
1996-1997 (Testo di sintesi)	38.9	41	20.1
1997-1998 (Da codici vari allo scritto)	44.7	34.5	20.8
1999-2000 (Testo argomentativo)	46.1	23.9	30
20001-2002 (Testo poetico)	35.3	40.6	24.1
Media	34.5	38.1	27.4

1.3 Il problema dell'illetteratismo

Il capitolo precedente ci ha permesso di appurare che nel nostro Paese molte persone, pur vivendo in un contesto fortemente scolarizzato, presentano difficoltà nell'ambito della lingua scritta. Per questo motivo vogliamo delimitare e approfondire la questione dell'illetteratismo. Prima di iniziare vogliamo però porre l'accento sul fatto che questo problema è stato identificato solo nella seconda metà del secolo scorso: in Gran Bretagna alla fine della seconda guerra mondiale, in seguito verso la fine degli anni '70 in Francia e Germania e nella seconda metà degli anni '80 in Svizzera (Vanhooydonck e Grossenbacher, 2002, p.21).

1.3.1 Definizione

Cosa s'intende con il termine "illetteratismo"?

La parola "illetteratismo", che corrisponde al concetto di "analfabetismo funzionale" utilizzato in un primo tempo dall'UNESCO, è stato coniato alla fine degli anni '70 dall'associazione francese Ateliers du Quart-Monde (ADT) con lo scopo di modificare l'espressione "analfabetismo" che si riteneva fosse portatore di una connotazione negativa (*ibid.*, p.23). Tale termine, secondo Vanhooydonck e Grossenbacher (2002, p.31), sta ad indicare «*des adultes parlant la langue du pays ou de la région dans laquelle ils vivent et ayant fréquenté l'école normalement, du moins dans sa durée, et qui maîtrisent mal les compétences de base (lire, écrire et calculer) que l'école obligatoire aurait dû leur transmettre. Ces personnes peuvent avoir des faibles compétences dans un, les deux, voir dans les trois domaines cités*». L'illetteratismo è però un concetto relativo e deve essere considerato in funzione del contesto di riferimento (UNESCO, cit. da *ibid.*, p.24): «*Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté*». Infine la definizione proposta dal Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, (cit. da Neri, 2005, p.21) mette l'accento anche sulle possibili cause di questo stato: «*Si considerano come facenti parte dell'illetteratismo le persone di più di 16 anni, scolarizzate e che non dispongono di competenze sufficienti di scrittura per far fronte alle esigenze minime richieste nella loro vita professionale, sociale, culturale e personale. Queste persone, alfabetizzate nel quadro scolastico, sono uscite dalla scuola dell'obbligo, e hanno poco o male acquisito le conoscenze di base, per ragioni di ordine sociale, familiare o funzionale, non hanno potuto utilizzare queste conoscenze e/o non hanno mai acquisito il piacere di questa utilizzazione. Si tratta di uomini e donne per i quali il ricorso alla scrittura non è né immediato, né spontaneo, né facile e che evitano e/o temono questo mezzo di espressione*».

Tutte le definizioni, pur mettendo l'accento su aspetti diversi, concordano sul fatto che l'illetteratismo, o analfabetismo funzionale, riguarda persone che hanno avuto una scolarizzazione nella loro lingua madre e si distingue dall'analfabetismo che colpisce invece persone che non hanno mai beneficiato di questa opportunità. Questo chiarimento è a nostro avviso importante e implica necessariamente anche una differenza nel tipo d'intervento da attuare con questa popolazione rispetto a quella degli analfabeti (Chevallier-Gaté, 2005, p. 30).

1.3.2 Relazione società-lingua scritta: cenni storico-culturali

Una riflessione sull'illetteratismo non può a nostro avviso prescindere da un'analisi storico-culturale della relazione tra società e lingua scritta. In effetti, Maccagno (1993, p.21) ci ricorda che *"l'analfabetismo sicuramente è un fenomeno che accompagna la nostra civiltà scritturale fin dai suoi esordi (sono stati gli analfabeti a inventare la letteratura) ma che esso si pone come problema nel momento in cui le condizioni di vita di una società esigono la conoscenza della scrittura da parte dei suoi membri."*

La comparsa della lingua scritta, secondo Havelovk (1981, cit. da Maccagno. 1993, p.23), è da considerare come un "incidente recente", essendo una pratica non essenziale, artificiale e culturale e non biologicamente determinata come il linguaggio orale. Ong (1986, p. 26, cit. da *ibid.*, 1993, p.22) conferma la non indispensabilità di questa forma di comunicazione affermando che, sebbene gli esseri umani abbiano creato un'infinità di lingue, *"...solo 106 di esse sono state affidate alla scrittura in modo adeguato a produrre letteratura, e la maggior parte di esse non sono mai state scritte"*. Le prime forme di scrittura sono da ricondurre alla nascita dell'omo sapiens (30-50 mila anni fa), ma la scrittura alfabetica, quella da noi utilizzata, è stata inventata più recentemente: circa nel 3'100 a.c. e nel 650 a.c. è stato sviluppato l'alfabeto greco. Harvey J. Graff (cit. da *ibid.*, pp.55-56) considera la scrittura alfabetica del tutto eccezionale rispetto ad altre forme di scrittura come quella sillabica o sinonimica in quanto presenta tre caratteristiche che ne hanno determinato il successo:

- il sistema di segni rappresenta tutti i suoni della lingua;
- la funzione della notazione lascia posto alle ambiguità;
- il numero totale di caratteri utilizzati è limitato (20-30 caratteri).

In termini temporali possiamo dunque reputare la scrittura come un sistema subordinato all'oralità; ma quale rapporto esiste tra queste due forme di comunicazione? Alcuni autori (cit. da *ibid.*, pp.21-24) hanno tentato di chiarire questa problematica. Se per de Saussure (1982), l'unica ragione d'essere della scrittura è di rappresentare la lingua orale, Parisi e Castelfranchi (1979) considerano in modo differenziato i due diversi modi di comunicare, ognuno dei quali possiede un proprio sistema di regole. Non potendo uscire dalla diatriba, Maccagno (1993, p.23) suggerisce comunque di ritenere che lingua orale e scritta s' influenzano vicendevolmente: la seconda non può esistere senza la prima e chi usa la scrittura migliora anche il suo modo di esprimersi oralmente.

È interessante notare come l'impiego della scrittura, come nel caso di altre innovazioni tecnologiche, è percepito all'inizio con un certo scetticismo (cfr. Maccagno, 1993, pp.35-39). Ad esempio Platone nel Fedro la paragona a un farmaco, può cioè far bene se "presa" a piccole dosi, ma è sicuramente letale se di essa si abusa. Essendo un farmaco è utile solo per chi ne ha bisogno. Per il filosofo greco i segni della scrittura sono estranei e impersonali, nello scritto l'interiorità va perduta e si oppone allo scambio dialettico e quindi non permette di raggiungere la conoscenza e la verità. Sarà Aristotele, distanziandosi ancora una volta dal suo maestro, a considerare la scrittura nel pieno delle sue possibilità e a valorizzarla per la sua funzione di memoria e di strumento per l'accrescimento della conoscenza (*ibid.*, pp.40-43). Il successo della scrittura nel mondo greco è però da imputare non solo alla rivoluzione filosofica ma anche al conseguente sviluppo della democrazia, poiché il dialogo e la discussione democratica richiedono leggi scritte e immediatamente consultabili da tutti i cittadini (Hoyle, cit. da *ibid.*, p.46). Nella democrazia ateniese l'accesso alla lingua scritta rimane però prerogativa di un'élite di privilegiati e così rimarrà per molto tempo. In effetti bisogna attendere molti secoli per trovare altri

momenti salienti che determineranno il crescente aumento della popolazione alfabetizzata. Il primo risale al XVI secolo grazie all'invenzione della stampa ad opera di Gutenberg e all'impulso dato dai Riformatori con la pubblicazione della versione volgare della Bibbia che facilita l'accesso del popolo alla lingua scritta (Postman, 1993; cit. da *ibid.*, 1993, p.59). In seguito, nel XVIII secolo, l'illuminismo getterà le basi etiche dell'alfabetizzazione. In effetti per questo movimento culturale e filosofico è necessario formare individui utili alla società tramite l'istruzione e la scolarizzazione (Graff, cit. da *ibid.*, p.61). Ma è solo nel XIX secolo, come sottolinea Foucambert (1981, cit. da Chenouf, 1998), con il mutamento del mondo industriale che richiede degli individui pronti ad accedere al mondo scritto per svolgere le attività professionali e la lotta dei movimenti operai per il diritto all'istruzione, che le idee illuministe saranno concretizzate e la scuola sarà incaricata di svolgere questo compito. Viene così sancito il passaggio da una società ancora prettamente orale, almeno per una maggior parte dei suoi membri, a una società fondata sulla scrittura. In tale senso è interessante citare un testo di Stefano Franscini che nel 1830 così descriveva la situazione nel nostro Cantone *"...e crediamo di non andar lungi dal vero stabilendo approssimativamente che di 11'000 Ticinesi, che levano ogni anno un passaporto e van pel mondo all'esercizio dell'industria, 7'000 circa sanno più o meno leggere o scrivere, ma più di 4'000 non valgono nemmeno a fare il proprio nome, e sono privi totalmente di istruzione e di un efficacissimo strumento a far prosperare i propri affari. Egli si può concludere con ciò che delle venti migliaia di capi famiglia, non ce n'abbia manco 6 o 7 mila del tutto illetterati: e questi sono la terza parte del popolo in cui risiede la sovranità."* (cit. da Maccagno, 1993, p.63). Il XX secolo permetterà un consolidamento delle pratiche di alfabetizzazione anche al di fuori del mondo occidentale. Le campagne promosse in diversi continenti hanno avuto esiti positivi, anche se recenti statistiche dell'UNESCO (2002, p.4) ci dicono che nel mondo esistono ancora 877 milioni di analfabeti adulti e 113 milioni di bambini non scolarizzati. La maggior parte di queste persone (68%) vive nell'Asia orientale e meridionale e le donne costituiscono i due terzi di questa popolazione.

Ma realmente la situazione non ha fatto che migliorare nel corso del XX secolo?

Rispondere a questa domanda non è semplice poiché non esistono ricerche approfondite su questo tema e anche perché vi è stata negli ultimi decenni un'evoluzione nel modo di valutare le competenze linguistiche. Girod (1998, pp.30-48) ha comunque cercato di identificare una tendenza riferendosi ad alcune ricerche svolte negli USA e in Svizzera. In particolare presenta i test sulla lettura e sul calcolo somministrati nell'ambito dell'arruolamento delle reclute svizzere (*ibid.*, p.45).

Tabella 13: Risultati ai test in lettura e calcolo delle reclute svizzere

Livello (lettura e calcolo)	1879-1883	1909-1913	1984 a	1984 b
Sufficiente	59	83	52	76
Insufficiente	41	17	48	24
Totale (%)	100	100	100	100

a) La sufficienza è data a chi è riuscito a svolgere correttamente due terzi degli item

b) La sufficienza è data a chi è riuscito a svolgere correttamente la metà degli item

I dati presentati nella tabella 13 portano il sociologo ginevrino a concludere che negli ultimi decenni *"l'illetterisme et les formes moins poussées d'insuffisance des capacités de lecture,*

d'écriture et de calcul ont cessé de reculer ou même ont plutôt tendance à regagner du terrain.” (*ibid.*, p.48). La diminuzione o in tutti i casi la stagnazione delle competenze in lettura e scrittura a cosa è da imputare? Una prima spiegazione può essere data richiamando una riflessione di Prost (1968, citato da Girod, 1998, p.47) per il quale nel XIX secolo *“L’instruction est un idéal collectif. De même qu’aujourd’hui la majorité des membres de notre société admet que la croissance économique est l’objectif essentiel de la collectivité,(...) Et les familles in quête de mieux être se tournent vers l’école.”* Un’altra può essere avanzata analizzando il ruolo svolto da queste competenze nell’epoca attuale: su questo aspetto esistono pareri discordanti. Foucambert (1983) rileva l’esistenza di un processo di rivalutazione dell’orale e di un impoverimento generale della lingua che porta il filosofo francese Serres a parlare di un’*“acuta crisi delle lingue”* (cit. da Maccagno, 1993, p.24). Anche per Girod (1998, p.45) le attese da parte del contesto lavorativo nell’ambito della lingua scritta sono state ampiamente sopravvalutate. Al contrario Foucambert (1986, p.7) afferma che *“l’écrit dans la vie quotidienne n’est pas contournable”*. La sua tesi è supportata da un documento promosso dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCDE) denominato *La littératie à l’ère de l’information (2000)* nel quale sono esplicitati gli aspetti rilevanti delle capacità di leggere e scrivere nel contesto attuale:

- il mondo del lavoro cerca non solo manodopera con un livello di scolarizzazione elevato (competenze di base) ma anche con capacità e competenze trasferibili sul mercato del lavoro e capaci di aggiornarsi in continuazione (*ibid.*, p.11);
- le competenze nella literacy sono fondamentali per esercitare la propria cittadinanza, partecipare alla vita collettiva, sviluppare un sentimento di appartenenza, accrescere la coesione sociale, favorire l’apprendimento per mezzo delle nuove tecnologie dell’informazione e comunicazione e migliorare il proprio stato di salute (*ibid.*, pp.84s).

L’attenzione data da quest’organizzazione internazionale alla dimensione linguistica è confermata dal fatto che in un documento del 2005 (OCDE, 2005, p.12) la capacità di utilizzare il linguaggio, i simboli e i testi in modo interattivo è stata inserita fra le competenze-chiave indispensabili per inserirsi nella società moderna. Malgrado ciò le cose non sono così semplici e la relazione con la lingua scritta nel mondo contemporaneo è, secondo Dehn (1995, cit. da Vanhooydonck e Grossenbacher, 2002, p.47), particolarmente complessa e ambivalente: se da un lato è possibile partecipare alla cultura senza per forza utilizzare la lingua scritta, dall’altro in molti ambiti sono richieste abilità elevate (es. rispetto alle autorità e al mondo professionale).

1.3.3 Relazione individuo-lingua scritta

Dopo aver descritto la dimensione storico-culturale della lingua scritta cerchiamo adesso di spiegare qual è la relazione tra individuo e lingua scritta. In un primo tempo cercheremo di comprendere quali sono le implicazioni dell’appropriazione della capacità di leggere e scrivere per l’individuo, per poi chinarci sui principali aspetti che caratterizzano l’apprendimento della lingua scritta.

Oltre all’adattamento alle esigenze poste dalla società, Cortelazzo (1977, p.11) parla di tre grossi vantaggi della lingua scritta nei confronti dell’orale: in primo luogo la progettualità del testo obbliga il suo autore ad organizzarne la struttura e i contenuti in modo più accurato e articolato; la caratteristica permanenza dei segni scritti permette poi una loro rimanipolazione, degli innesti e dei riposizionamenti che sono preclusi alla linearità del discorso orale; infine, l’impossibilità di ricorrere alla mimica o alla gestualità impone a chi scrive una ricerca dell’esplicito e di una

traduzione in parole di ogni segno non verbale. La scrittura rappresenta quindi uno strumento che permette sì di comunicare, ma anche di definire un approccio metariflessivo (?) al proprio pensiero, favorendo l'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio sapere e delle idee che si vogliono trasmettere. Inoltre esiste un legame fra le attività di lettura e scrittura, manifestazioni simmetriche all'interno di due processi: uno linguistico, dove all'abilità produttiva della scrittura si contrappone quella ricettiva della lettura (Lavinio, 2006) e uno mentale, dove le idee si trasformano in parole scrivendo, modificando la loro natura da astratta a concreta, e le parole - invertendo il meccanismo - diventano invece idee leggendo. (Mesini e Ottolini, 1997). Altri autori (Taplin, 2003; Petter, 2007) hanno investigato le implicazioni della lettura e scrittura per la sfera psichica. Ad esempio per Talpin (2003) la lettura di romanzi permette all'adolescente di mettere in scena ed elaborare i suoi conflitti intrapsichici grazie all'identificazione con l'autore e i vari personaggi.

Nel paragrafo precedente abbiamo potuto costatare quali sono i benefici cognitivi ed anche affettivi per chi riesce ad acquisire la capacità di leggere e scrivere, ma in cosa consiste leggere e scrivere? Quali sono gli elementi che contraddistinguono queste competenze? Innanzitutto, rileviamo che si tratta di un processo complesso, comprensivo di diversi aspetti di natura percettivo-motoria (scansione visiva, analisi e discriminazione visiva), cognitiva (es. competenza fonologica, competenza fonografica, attenzione e concentrazione, conoscenze lessicali, ecc...), metacognitiva e culturale-affettiva (Romeri, 2006). Non a caso Ferreiro (cit., da Maccagno, 1993, p.25) pone l'accento sul fatto che leggere e scrivere vuol dire appropriarsi di una conoscenza e non solo di una tecnica. In questa sede sarebbe troppo lungo affrontare tutta la questione legata alle fasi di acquisizione di queste competenze e alle metodologie didattiche a esse collegate (Frith, 1985; Cornoldi, 1991; Ferreiro, 2003). Visto il pubblico cui ci rivolgiamo, ragazze e ragazzi che frequentano le scuole professionali, intendiamo portare la nostra attenzione su due dimensioni che a nostro avviso sono maggiormente pertinenti per spiegare le difficoltà riscontrate: dimensione metacognitiva e culturale-affettiva.

La metacognizione è la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi. Gli studi di Flavell (1979, 1980) e Brown (1980) (cit. da De Beni e Pazzaglia, 1993, p. 2) hanno permesso di distinguere le due componenti della metacognizione: conoscenze metacognitive e processi di controllo. Ad esempio, nell'ambito della lettura, De Beni e Pazzaglia (1993, p.3) rilevano che un lettore maturo deve disporre di conoscenze che sugli scopi della lettura, le strategie da porre in atto al fine di raggiungere una buona comprensione del testo e le caratteristiche dei diversi tipi di testo. Un buon lettore non deve solo conoscere questi aspetti ma anche saperli utilizzare monitorando costantemente la propria attività di lettura.

Non meno importante è l'impatto della dimensione culturale sulla lingua scritta. Perregaux (1990, p.42, cit. da Maccagno, 1993, p.78) ci invita a riflettere sulle rappresentazioni che la scrittura ha per l'individuo, che sono determinate dai momenti e modi in cui è insegnata a scuola, dai rapporti con lo scritto e dai modi di pensare la scrittura che la scuola trasmette e di come queste componenti scolastiche si articolano con quelle derivanti dal contesto familiare e sociale. La differenza tra la concezione elitaria della lettura e della scrittura promossa dagli insegnanti e quelle utilitaristica e minimalista veicolata da alcuni contesti familiari spiega alcune delle difficoltà di apprendere queste competenze. In quest'ottica Barré de Mignac (2002, p.2) afferma che *«seule une didactique de l'écrit conçue comme une acculturation à l'écrit peut contribuer à la prévention de l'illettrisme»*. L'incontro con lo scritto significa entrare in un universo di pratiche e

significati nuovi e adattarsi a forme di pensiero legate a questi modi di comunicazione. L'apprendimento della lettura e della scrittura può dunque essere concepito come un'acquisizione relazionale, e cioè «*qu'apprendre à lire et écrire, devenir lecteur-écrivain, c'est devenir lettré, c'est-à-dire s'approprier les pratiques culturelles de la lecture-écriture (les objets et les usages de l'écrit, les pratiques de la lecture et de l'écriture, le monde de l'écrit), c'est s'intégrer dans la communauté des pratiquants de la culture écrite, celle des lettrés. Le processus d'apprentissage (l'apprendre à lire et à écrire) est, au-delà de ses aspects techniques, linguistiques, et cognitifs, un processus d'appropriation et d'intégration culturelle*» (Chaveau, 2006, p. 5). Tali riflessioni sono confermate da una ricerca svolta con ragazzi del secondario I (12-16 anni) in Francia (cit. da Barré de Mignac, 2002) che si poneva l'obiettivo di capire qual è il loro rapporto nei confronti della scrittura. Sono state esaminate due scuole: una situata nel centro di Parigi che accoglie i figli dell'*intelligenza* parigina e l'altra di una periferia cosmopolita abitata da ragazzi della seconda o terza generazione d'immigrati. I risultati hanno permesso di rilevare che esiste da un lato una rappresentazione comune della scrittura concepita in una forma duale: scrittura per sé, a casa (molto investita) e scrittura per la scuola; ma i giovani presentano delle importanti differenze nel gestire questa dualità. I ragazzi di Parigi vivono bene questa situazione: si adattano bene alle norme e alle richieste fatte dal contesto scolastico perché percepiscono i benefici di questa attività e sono sostenuti dalle attese dei loro genitori. Per gli altri invece è evidenziato un sentimento di tensione tra i due sistemi e appaiono tre tipologie di atteggiamenti:

- a) confessione di ignoranza rispetto a quello che è la buona scrittura e alle richieste fatte dalla scuola in quest'ambito;
- b) sentimento d'incapacità;
- c) sentimento di esteriorità: quello che è richiesto a scuola appartiene ad un registro lontano dalla loro stessi (aspetto centrale nella didattica).

Quest'ultimo aspetto è secondo noi centrale, poiché non può esistere un apprendimento senza implicazione da parte del soggetto. Se ne deduce che è necessario lavorare anche sull'interesse verso lo scritto. Due aspetti devono essere distinti: la forza dell'investimento e il tipo d'investimento. La forza dell'investimento designa la sua intensità, ma non necessariamente il suo senso. Ad esempio il forte rigetto che alcuni ragazzi e ragazze dimostrano nei confronti della lingua scritta nelle scuole professionali può essere interpretato come un indicatore di una forza d'investimento che non si è concretata in pratiche di scrittura riuscita.

1.3.4 Conseguenze dell'illetteratismo

L'importanza sociale e individuale della lingua scritta presentata nei capitoli precedenti ci porta a riflettere su quali sono le ripercussioni per chi non riesce ad utilizzare in modo efficace questo strumento. Secondo Vanhooydonck e Grossenbacher (2002, p.33) possono essere identificati due livelli di conseguenze:

- a) Livello individuale
 - *psicologico*: vergogna, insicurezza, bassa autostima;
 - *privato*: cattiva gestione degli affari correnti;
 - *professionale*: difficoltà d'inserimento o adattamento all'evoluzione delle condizioni di produzione;

- *qualità di vita in generale*: impossibilità di accedere ai moderni mezzi d'informazione e di comunicazione, scarsa mobilità personale (trasporto pubblico, auto privata, ...)

b) Livello collettivo:

- *economiche*: in termini di competitività, dei costi socio-economici dell'illetteratismo, esclusione¹⁹;

- *professionali*: sul piano delle competenze più specifiche e generali;

- *sociali*: a livello della stabilità di una società, della partecipazione alla vita sociale, culturale e politica, della stabilità democratica;

- *scolastiche*: basso livello di gestione delle competenze che dovrebbe condurre ad una rimessa in discussione del sistema educativo e della pedagogia utilizzata.

Di fronte a tutte queste difficoltà le persone illetterate mettono in atto diverse strategie volte a nascondere o evitare il loro handicap (BEST, 2004, pp.23-29): ad esempio molti di loro hanno delle capacità di memorizzazione e di riproduzione molto superiori alla media delle persone alfabetizzate. Questi soggetti sono spesso dipendenti da un'altra persona che conosce le loro difficoltà e che assume il ruolo di scrivano personale o mettono in atto dei sotterfugi o strategie per evitare di essere scoperti: ad esempio dicono di aver dimenticato gli occhiali, di essersi fatti male a un braccio e che non possono scrivere, portano con loro degli elementi di distrazione (cane, bambino, cellulare, ecc...) .

1.3.5 Cause dell'illetteratismo

Secondo Vanhooydonck e Grossenbacher (2002, p.39) le cause dell'illetteratismo sono ancora poco conosciute e nei prossimi anni delle ricerche dovranno essere condotte per chiarire questa dimensione. In base alla letteratura consultata, abbiamo cercato di sintetizzare le possibili cause che conducono le persone a non sviluppare le competenze in scrittura e lettura sufficienti per svolgere le attività richieste dalla società attuale.

a) Fattori socio-demografici

La maggior parte degli studi di stampo sociologico ha cercato di rilevare l'importanza degli aspetti socio-demografici. Nello studio ALL (OFS, 2006, pp.22-30) sono state considerate le seguenti variabili: formazione iniziale, formazione dei genitori, età, genere, nazionalità, lingua madre. L'analisi mostra che le caratteristiche che mostrano un'influenza significativa sulle competenze in lettura sono la qualità della formazione (durata o livello di studi) e il livello della formazione dei genitori. Quest'ultimo dato dimostra ancora una volta che l'acquisizione del capitale umano è legata all'origine sociale delle persone. Come già sottolineato dalla ricerca SIALS, l'età è anche un fattore predittivo del livello di competenza, poiché performance con l'aumentare dell'età assistiamo ad una diminuzione del livello di competenza- L'analisi dei dati permette di osservare che i risultati sono imputabili principalmente a effetti contestuali (condizioni storiche dell'educazione ricevuta da queste persone) piuttosto che a fattori dovuti all'invecchiamento

¹⁹ Prendendo spunto dallo studio ALL, su richiesta delle associazioni «Lesen und Schreiben», «Lire et écrire» e «Leggere e Scrivere», si è cercato di quantificare i costi indotti da tale problematica. La ricerca (Guggisberg, Detzel, e Stutz; 2007) ha valutato le influenze dell'illetteratismo in tre ambiti: livello del salario, allocazioni di disoccupazione e aiuto sociale, arrivando alla conclusione che l'incapacità di leggere e scrivere in modo efficace provoca in Svizzera costi per 1'316 milioni di franchi all'anno.

(aspetti fisiologici, erosione delle acquisizioni scolastiche, sviluppo delle attività intellettuali legate ai modi di vita) (*ibid.*, p.25). Queste indicazioni sono comunque da prendere con una certa cautela dal momento che il livello di formazione iniziale, la formazione dei genitori, la nazionalità e la lingua madre spiegano solo il 30% della variazione della performance e quindi altri fattori devono essere presi in considerazione per spiegare le difficoltà delle persone. Un approfondimento della ricerca ALL (OFS, 2007) ha mostrato come le persone in difficoltà nell'ambito della lettura, del calcolo e della risoluzione di problemi (il 22% della popolazione totale) presentano profili molto variati e complessi.

*“Il primo sottogruppo è quello degli **utenti sporadici** (26% del gruppo iniziale, e cioè delle persone con scarse competenze). Si distingue per una scarsa pratica delle attività cognitive nella vita di tutti i giorni e nella sfera professionale. In genere i suoi membri possiedono una formazione professionale. Avendo poco bisogno di praticare la lettura, la scrittura e il calcolo, le loro lacune li penalizzano poco nello svolgimento dei loro compiti. Beneficiano inoltre di una discreta sicurezza del posto di lavoro, ma i loro salari sono modesti. La formazione continua non li interessa particolarmente e, se sono motivati, il più delle volte non hanno fiducia nelle loro capacità di apprendimento e si lasciano più spesso dissuadere dal costo delle formazioni.*

*Il secondo gruppo è quello degli **utenti utilitaristi** (34% del gruppo iniziale). I suoi membri leggono e scrivono frequentemente, sia nella sfera professionale che in quella privata, ma non provano particolare piacere nel farlo. Le persone attive hanno posti di lavoro sicuri e i redditi maggiori tra le persone con scarse competenze. Riscontrano inoltre pochi ostacoli alla formazione continua. La loro scarsa partecipazione è soprattutto una questione di motivazione.*

*Il terzo gruppo è quello dei **letterati ben formati** (25% del gruppo iniziale). È il gruppo con il profilo meno chiaro. In realtà non presenta nessuno dei fattori di rischio di scarse competenze. All'interno di questo gruppo vi sono forti differenze di reddito: un quarto di loro percepisce un salario basso, mentre un altro quarto guadagna più di 6400 franchi al mese. Il loro comportamento nei confronti della formazione continua è quello che si avvicina maggiormente al comportamento della popolazione svizzera in generale.*

*Il quarto e ultimo gruppo è quello degli **alloglotti** (15% del gruppo iniziale). Questo gruppo si distingue dalla massa e forma una categoria che accumula gli svantaggi. Tra le loro caratteristiche figurano non solo la lingua, ma anche l'età relativamente giovane e l'origine sociale culturalmente debole. Questo gruppo è fortemente confrontato con la precarietà del posto di lavoro. La quota di persone che dubitano che le loro competenze siano sufficienti per poter svolgere correttamente il loro lavoro è più importante che altrove. Ciò fa eco ai loro dubbi nei confronti delle loro capacità di apprendimento, sentimento che dissuade un decimo di loro a partecipare alla formazione continua. Pur presentando un tasso di persone desiderose di apprendere vicino a quello della popolazione svizzera, questo gruppo è quello che riscontra più ostacoli.”* (OFS, 2007, pp.9-10)

b) Disturbi dell'apprendimento

Bentoilla e Rivière (2001) distinguono due categorie di disturbi dell'apprendimento:

- 1) persone che presentano delle difficoltà generali di apprendimento (disturbi dell'attenzione, stato borderline, problemi psicologici, ecc.);
- 2) persone che hanno difficoltà specifiche di apprendimento della lettura e della scrittura (es. dislessia, disortografia, confusione di suoni, ecc.).

All'interno della prima categoria il fattore maggiormente indagato è la difficoltà in ambito metacognitivo. Vari autori (Borkowski e Day, 1987; Büchel, 2003; Ianes, 2001) hanno evidenziato la relazione esistente tra difficoltà di apprendimento e scarse competenze meta cognitive; questi allievi presentano, in effetti, dei deficit nei due ambiti della metacognizione: metaconoscenze e funzioni esecutive. Altri studi (Moé, Cornoldi, de Beni, 1998; Cornoldi 1999; Büchel e Molo, 2000) hanno inoltre verificato l'impatto positivo d'interventi metacognitivi sia a livello delle strategie cognitive e metacognitive, sia a livello delle metaconoscenze nella capacità di comprensione di un testo.

Nell'ambito della formazione professionale è di particolare interesse una ricerca promossa dall'Institut Fédéral pour la formation professionnelle di Losanna (IFFP) in collaborazione con l'Università di Ginevra (Büchel e Kipfer, 2009, in corso di pubblicazione) svolta con apprendisti della formazione biennale in Svizzera francese. I dati raccolti hanno permesso di rilevare che l'applicazione di un modulo d'intervento metacognitivo strutturato permette di aumentare le prestazioni nella comprensione dei testi.

Relativamente alle difficoltà specifiche di apprendimento, la questione della dislessia sta occupando il dibattito degli ultimi anni. Secondo il DSM-IV²⁰ (2002, p.247) si tratta di un disturbo della lettura che si manifesta in individui in età evolutiva privi di deficit neurologici, cognitivi, sensoriali e relazionali, che hanno usufruito di opportunità educative e scolastiche²¹. Un recente rapporto pubblicato dall'ISERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2007, p.17) indica che in Italia il tasso di ragazzi dislessici si attesta tra il 3,6 e l'8,5%. Una parte di essi rientra sicuramente nella categoria delle persone illetterate. Una ricerca francese ha permesso, in effetti, di osservare che il 56% di un gruppo di giovani dai 16 ai 25 anni che presentavano delle difficoltà importanti nella lettura, palesa problemi di dislessia (Delahie, 1999, p.87). Ricordiamo che, nell'ambito della formazione professionale, le persone che presentano situazioni di dislessia, disortografia e discalculia possono beneficiare di agevolazioni in occasione degli esami finali se:

- *“ misure attestate di sostegno (frequenza ad un corso di sostegno, ricorso ad un centro specializzato, ecc..) non hanno portato ad un successo giudicato sufficiente;*
- *il successo degli esami di fine apprendistato è messo in dubbio sul piano del quadro e della forma dell'esame.”* (DBK, 2005, p.3)

²¹ Per un'analisi dettagliata di questa problematica rimandiamo al testo di Gaux, Lacroix e Bouloch (2007)

c) Fattori legati a deficienze psichiche

La variabile studiata per capire se esiste un legame tra deficienza psichica e capacità di lettura è il quoziente d'intelligenza (Q.I.). Uno studio di Siegel (1988, cit. da Bentoilla, 1996, p.95) ha dimostrato che dei bambini con un Q.I. basso erano in grado di imparare a leggere e alla fine del loro apprendimento erano in grado di leggere in modo altrettanto soddisfacente tanto quanto i bambini con un Q.I. alto. Bentoilla (1996, pp.94-95) osserva che la relazione tra quoziente d'intelligenza e capacità di lettura è più accentuata negli adulti che nei bambini. A suo parere questo dato porta a formulare l'ipotesi inversa e cioè che è la situazione d'illetteratismo, che impedisce all'individuo di sviluppare saperi e di gestire i processi di accesso all'informazione, a rendere le persone poco intelligenti. È altresì vero che in caso di Q.I. particolarmente bassi la persona non ha le risorse cognitive necessarie per sviluppare le competenze di lettura e scrittura.

d) Scarsa scolarizzazione

In questa categoria possiamo inserire tutte quelle persone che hanno avuto una scolarità discontinua a causa di fattori quali: situazione familiare, malattie, incidenti, drammi familiari, delinquenza e migrazione, ecc.; pertanto l'insuccesso nella lettura e scrittura è da imputare principalmente al fatto di non aver potuto beneficiare delle stesse condizioni in termini di tempo e continuità rispetto agli altri allievi.

e) Handicap linguistico

Alain Bentoilla (1996, p. 94) ha svolto, in Francia, una ricerca che ha cercato di analizzare le difficoltà di 1000 giovani (16-21 anni) illetterati. La prova consisteva nel leggere un testo di poche righe e riassumerlo oralmente. I risultati attestano che il 28% dei partecipanti non è riuscito a dare nessun senso a quanto letto; tra quelli che hanno tentato di dare un senso al testo solo il 18% ha fornito una versione globalmente conforme, mentre il 21% ha elaborato delle trame che corrispondono solo parzialmente al documento iniziale e il 61% delle trame che non avevano niente a che fare con il testo. Le difficoltà sono per Bentoilla (*ibid.*, p.34) da ricondurre a due fattori: da un lato a una debolezza negli strumenti d'identificazione indispensabili per scoprire il senso specifico del testo (solo alcune parole conosciute sono identificate di solito nella prima parte del testo) e dall'altro a un basso livello di coscienza delle regole legate all'atto di lettura (ad esempio che il lettore deve essere fedele a quanto l'autore vuole comunicare). L'illetteratismo sarebbe quindi la conseguenza di un profondo malinteso nel funzionamento del linguaggio e dunque di un problema generale a livello di comunicazione. In effetti, fra i giovani individuati come in situazione d'insicurezza nella lettura, l'85% presenta anche delle difficoltà nella comunicazione orale e il 74% nella comunicazione scritta (*ibid.*, p.56). In tutte queste forme di comunicazione si nota come queste persone producano una comunicazione di connivenza e di prossimità, incapace di affrontare un processo di decontestualizzazione: la comunicazione orale serve unicamente a evocare un'esperienza già conosciuta dalle persone coinvolte nell'atto comunicativo. Le cause di questo handicap linguistico sono da imputare probabilmente alla mancanza di mediazione attuata dalla famiglia; l'apprendimento della lingua è stato attuato in uno stato di relativa solitudine (poco ascolto da parte degli adulti, mancanza di serenità, mancanza di attese,.....), che non è stata compensata dalle istituzioni educative e culturali (*ibid.*, pp. 46-47).

f) Fattori scolastici

Nel definire l'illetteratismo abbiamo chiarito che questo termine si addice a persone che hanno frequentato la scuola dell'obbligo, pertanto questa istituzione è messa in discussione da alcuni autori. Com'è possibile che delle persone che hanno frequentato 9 anni di scuola non siano riusciti ad acquisire la capacità di leggere e scrivere? Kretschmann e al. (cit. da Vanhooydonck e Grossenbacher, 2002, p.67) ritengono la causa principale di tale sconfitta la mancanza di adeguamento dell'insegnamento alle preconoscenze degli allievi. Questi autori criticano i seguenti aspetti dell'insegnamento:

- presa in considerazione insufficiente delle preconoscenze degli allievi;
- presa in considerazione insufficiente dei diversi ritmi di apprendimento;
- contenuti delle letture troppo poco motivanti.

Stauffacher (1992, p.76s, cit. da *ibid.*, p.69) elenca una serie di fattori scolastici che sono all'origine delle difficoltà di apprendimento:

- le relazioni destabilizzanti impediscono ai bambini di vivere la sicurezza affettiva di cui hanno bisogno per sviluppare la fiducia nelle proprie capacità;
- un insegnamento senza relazione con il loro mondo;
- un insegnamento che non prende in considerazione i bisogni individuali e le modalità di apprendimento degli allievi;
- un insegnamento che considera lo scritto acquisito in uno o due anni e che non consolida le competenze di lettura e scrittura nel proseguimento del curriculum scolastico.

Le critiche rivolte all'istituzione scolastica devono avere la nostra attenzione poiché qualsiasi intervento con persone in formazione in difficoltà con il codice scritto deve tenere in considerazione il loro precedente percorso formativo al fine di trovare delle risposte adeguate, suscettibili di modificare il loro livello di competenza.

g) Pratica della lettura

Alcune ricerche evidenziano il legame tra le attività di lettura e il livello di competenza in quest'ambito. Ad esempio lo studio di Pedrazzini-Pesce (2003), svolto con ragazze e ragazzi di fine scuola media, ha preso in considerazione due variabili l'"interesse per la lettura" e il "piacere" e le ha messe in relazione con il livello di competenza in lettura e scrittura (*ibid.*, p.95). I risultati hanno mostrato che maggiore è l'interesse e il piacere per la lettura, migliori sono le competenze degli allievi (*ibid.*, p.96). Lo studio ha permesso anche di valutare l'atteggiamento di questa popolazione nei confronti della lettura: per il 52% la lettura rappresenta qualcosa di irrinunciabile in quanto fonte di piacere, il 40% la indica come uno dei passatempi preferiti e il 26% la considera come un obbligo. In generale sono le ragazze a mostrare maggior propensione per la lettura mentre i ragazzi manifestano maggiore interesse per la matematica.

h) Fattori culturali e affettivi

Di questa dimensione abbiamo già parlato in precedenza (cfr. cap. 1.3.4). In questa sede vorremmo riflettere sul ruolo esercitato della famiglia.

David Bloome (1989, cit. da Corno, 2005, p.19) ha identificato la pluralità delle influenze familiari nel processo di alfabetizzazione:

- a) la famiglia indipendentemente dal livello economico esprime diversi sistemi di valori sullo sviluppo educativo dei bambini;

- b) in ogni famiglia si usano strumenti alternativi a quelli scolastici attraverso i quali si fissano i valori delle abilità apprese a scuola;
- c) gran parte della scrittura degli studenti si esprime spesso all'interno del nucleo familiare (es. compiti a casa);
- d) è decisivo per il successo dell'apprendimento il modo in cui la famiglia si orienta rispetto alla scrittura e alla lettura.

La relazione con lo scritto veicolata dai genitori è dunque fondamentale per accedere a questa forma di comunicazione. Ad esempio la lettura regolare sviluppa nei bambini la voglia di leggere, soprattutto quando sono i due genitori a farlo e permette di apprendere il linguaggio astratto e decontestualizzato (Hurlemann e al., cit. da Vanhooydonck e Grossenbacher, 2002, p.47) .

A conclusione di questa rassegna sulle possibili cause soggiacenti le situazioni d'illetteratismo è forse importante notare con Girod (1998, p.75) che nessuno studio è riuscito a isolare dei fattori che da soli possono spiegare l'insuccesso nelle competenze di lettura e scrittura a parte gli handicap mentali importanti. Secondo quest'autore (*ibid.*, pp.115-116) le ipotesi maggiormente accreditate per spiegare le situazioni d'illetteratismo sono:

- la diminuzione del valore simbolico delle conoscenze di base, in quanto l'istruzione di base ha perso prestigio;
- il livello limitato di utilità pratica delle conoscenze di base per una larga parte della popolazione;
- la facilità di aggirare gli ostacoli e la mancanza di motivazione di molti allievi a causa della diminuzione dell'importanza sociale delle conoscenze di base.

Sembrerebbe, dunque che la dimensione culturale e motivazionale debbano essere gli assi importanti per un approccio di prevenzione all'illetteratismo. La pluralità di cause alla base delle situazioni d'illetteratismo deve comunque portare allo sviluppo di strumenti di osservazione e di analisi per identificare la tipologia di difficoltà e le misure specifiche d'intervento.

1.4 La formazione professionale e le competenze linguistiche

1.4.1 Le competenze linguistiche nella formazione professionale

Rützel (1993, p.73; cit. da Vanhooydonck e Grossenbacher, 2002, p.98) rileva che le competenze concernenti il linguaggio scritto assumono viepiù importanza nella formazione professionale e che una debole appropriazione di quest'ultime aumenta il rischio d'insuccesso in quest'ambito. Se da un lato è evidente che tali competenze sono fondamentali all'interno delle scuole professionali, rimane da chiarire quali sono le esigenze poste dal mondo aziendale relativamente al linguaggio. Gli studi in questo campo sono stati svolti in particolar modo in Francia dall'équipe di Josiane Boutet (2000, 2001), che, utilizzando un approccio etnografico, ha osservato "la part langagière du travail". Secondo quest'autrice (*ibid.*, p.57) il linguaggio nell'azienda si caratterizza per un triplice aspetto:

- a) comunicazioni orali;
- b) attività di lettura e scrittura di messaggi organizzati in segni linguistici e una sintassi;
- c) attività di lettura e scrittura di oggetti simbolici come tabelle, grafici, schemi, cifre, rappresentazioni figurative del reale.

Nel corso degli ultimi decenni alcune trasformazioni avvenute nel mondo aziendale hanno portato alla richiesta di un maggior livello di competenza linguistica dei lavoratori (*ibid.*, p.60):

- trasformazione dei dispositivi tecnologici di produzione con la robotizzazione e l'informatizzazione dei posti di lavoro;
- evoluzione dei modi di gestione dei salariati che hanno messo in discussione l'organizzazione tayloristica (team semi-autonomi, individualizzazione delle competenze, lavoro per progetti, ecc.);
- il cambiamento dei modi di organizzazione della produzione attraverso delle pratiche come le norme di qualità e di certificazione, la delocalizzazione, ecc.

In un'ottica maggiormente quantitativa, Moatty (2000), in due studi svolti nel 1987 e nel 1993, ha cercato di osservare il rapporto tra scrittura e azienda, misurando il numero d'istruzioni scritte ricevute dai lavoratori. I risultati mostrano che il peso dell'oralità è diminuito: la proporzione di salariati che ricevono istruzioni importanti in forma scritta è aumentata in 6 anni dal 47% al 55%. Inoltre la percentuale dei lavoratori che riceve istruzioni solo per via orale è scesa dal 38% al 29%.

L'aumento delle competenze richieste dal settore professionale deve però confrontarsi con un numero crescente di adolescenti che vogliono seguire un apprendistato ma che presentano un basso livello di competenze linguistiche (Vanhooydonck e Grossenbacher, 2000, 97). Grassi (2002, citato da *ibid.*, p.98) sostiene che, nella scuola professionale, molti giovani scrivono contro voglia e hanno sviluppato un atteggiamento di paura e difensivo rispetto alla scrittura. Una ricerca condotta nel Canton Vaud da Stauffer (1999, cit. da *ibid.*, p.99) ha seguito il percorso formativo di persone in formazione che hanno difficoltà ad esprimersi nell'orale e nello scritto. Lo studio mostra che questi ragazzi e ragazze scelgono tutti i curricula formativi, ma più frequentemente quelli di formazione empirica e i loro percorsi sono spesso caratterizzati da interruzioni e da insuccessi. I problemi linguistici di questi giovani sono di diversa natura: il loro modo di esprimersi non corrisponde a quello richiesto dalla scuola, per loro è difficile utilizzare il linguaggio come mezzo di comunicazione, non dispongono di competenze metacomunicative e la loro conoscenza delle regole linguistiche è talmente ridotta da non essere in grado di esprimersi in modo flessibile (ad es. svolgere dei giochi di parola). Di fronte a questa situazione i docenti di scuola professionale cercano di organizzare le loro lezioni nel modo più avvincente possibile, mettono l'accento sulla dimensione relazionale e non sulla performance e, di fatto, finiscono per abbassare il livello delle esigenze scolastiche richieste, creando un pericoloso circolo vizioso. La questione chiama evidentemente in causa il livello di formazione degli insegnanti che sono confrontati a queste problematiche.

Ma qual è la situazione in Ticino? Per rispondere a questa domanda abbiamo intervistato²² cinque docenti di cultura generale che operano da diversi anni in vari settori della formazione professionale nel nostro cantone e che hanno dimostrato di avere una particolare sensibilità per questo tipo di problematica.

Tutti i docenti interrogati asseriscono di trovarsi confrontati a un problema importante rispetto al quale spesso si trovano disorientati e disarmati. Secondo loro il livello di competenza linguistica delle persone in formazione è molto eterogeneo, "... C'è chi riesce a scrivere una pagina senza errori di ortografia, altri hanno problemi con la sintassi o la punteggiatura, a capire dei testi e a rispondere a delle domande. Si tratta di casi di livello intermedio, che sono difficili da quantificare. Poi abbiamo i casi gravi sia di ragazzi di lingua straniera sia di madre lingua italiana." (D1) Un docente descrive le problematiche di quest'ultima categoria nel seguente modo: " Non leggono in modo scorrevole, hanno difficoltà nel comprendere testi" (D2) e tre docenti segnalano che queste persone hanno spesso dei problemi generali

²² Le interviste erano semi-strutturate.

d'apprendimento o di natura psico-sociale. Le differenze sono imputabili anche al tipo di curriculum seguito: *“Quindi in generale ci sono ragazzi che leggono abbastanza bene; non è che tutti sono disastri, dipende molto anche dalle professioni... ad esempio tra gli elettricisti ci sono quelli che se la cavano mica male”* (D3).

Una delle preoccupazioni comuni che spesso alimentano il dibattito all'interno delle scuole è che il livello di competenza delle persone in formazione è in costante calo. Nelle interviste svolte tale tendenza non è stata riscontrata. Tutti gli insegnanti affermano, infatti, che da loro punto di vista non vi è stata negli ultimi anni un'involuzione importante del livello linguistico delle persone in formazione. Per la maggior parte di loro la situazione è rimasta globalmente immutata. È segnalata solo l'influenza della scrittura utilizzata negli SMS che ha un impatto negativo sull'ortografia.

Un'altra dimensione che abbiamo sondato è la relazione esistente tra le competenze nella lingua orale e quelle nella lingua scritta. Le risposte sono differenziate; per due docenti vi è spesso una correlazione tra queste due modi di espressione: *“... in generale spesso la loro scrittura ricalca il parlato, poi è chiaro che a livello orale è più semplice ... poi però quando scrivono utilizzano lo stesso schema di pensiero di quando parlano”*(D1). Un'insegnante, attiva in un settore professionale prettamente femminile, evidenzia invece una certa differenza tra i due ambiti: *“Hanno molto da dire, in qualsiasi momento hanno da dire, da raccontare. Oralmente si sanno esprimere abbastanza bene anche perché insisto molto sulle presentazioni orali. Scrivono tanto, se però guardo la qualità dello scritto e dell'orale mi rendo conto che fanno diversi errori di sintassi; per loro la sintassi è un problema.”* (D4) Infine, un docente che insegna nel ramo della meccanica nota *“...delle differenze nella competenza orale tra gli apprendisti frontalieri e quelli ticinesi anche se poi nello scritto queste differenze non si ritrovano. Devo dire che quando l'allievo ticinese si esprime bene oralmente di solito lo fa anche nello scritto.”* (D1)

Se prendiamo in considerazione la relazione tra persone in formazione e il mondo della scrittura, notiamo una differenza per quanto attiene al sesso. I docenti confrontati con pubblici prevalentemente maschili affermano che di lettori ce ne sono pochi, anzi *“diversi apprendisti si vantano di non aver mai letto un libro”* (D5). Al contrario in un ambito a maggioranza femminile, come quello della sartoria, la situazione sembra essere migliore: *“... No, per mia fortuna leggono abbastanza. Sono ragazze al 99%”* (D4).

La scarsa motivazione delle persone in formazione verso la scrittura è confermata, secondo i docenti, anche dal fatto che queste competenze non sono decisive nella professione: *“Io credo che le competenze richieste specifiche sul posto di lavoro non siano gran che. Da lì nasce una grossa difficoltà a motivarli.”*... (D1). *“Per la professione creatrici di abbigliamento, ex-sarte, è importante la competenza linguistica orale, meno la competenza nello scritto.”* (D4) *“Nel contesto professionale queste competenze sono poco valorizzate e c'è poca attenzione da parte dei datori di lavoro”* (D2). Tali considerazioni sono in contrasto con quanto abbiamo riferito a inizio capitolo sull'importanza delle competenze di lettura e scrittura nel contesto professionale attuale.

1.4.2 La formazione professionale: un contesto eterogeneo

La formazione professionale si caratterizza per una grande eterogeneità dovuta alla diversa organizzazione della parte “scuola” e al diverso peso che essa ha nella formazione del giovane. Vi sono, infatti, scuole a tempo parziale (SPAI, SPC, ecc...) e scuole a tempo pieno (scuole arti e mestieri, scuole medie di commercio).

Quando la scuola è a tempo parziale la frequenza scolastica è limitata a 1-2 giorni alla settimana o a blocchi settimanali, più raramente mensili. La formazione dell'apprendista è pertanto affidata solo in parte alla scuola e, in misura maggiore, a un'azienda privata o pubblica, in cui il giovane

compie il suo tirocinio. La formazione pratica è poi completata dai cosiddetti corsi interaziendali intesi a conferire le competenze fondamentali per l'esercizio della professione.

Nel caso delle scuole arti e mestieri, il giovane riceve oltre all'insegnamento scolastico anche la formazione pratica. Le scuole medie di commercio (a tempo pieno) conferiscono invece una cultura generale allargata e un'istruzione specializzata, che prepara l'allievo ad esercitare una futura attività professionale.

La scuola, in molti casi, è quindi solo una parte della formazione del giovane e deve convivere con il tirocinio in azienda e i corsi interaziendali. Questa situazione ha evidentemente una ricaduta sull'apprendimento scolastico, poiché diversamente dagli altri ordini di scuola (primario, medio, ecc, ...), l'offerta della formazione scolastica nel settore professionale varia enormemente sia sul piano qualitativo che quantitativo: ad esempio alla fine del quadriennio di apprendistato di indirizzo artigianale o industriale senza maturità professionale un giovane ha seguito 480 ore di cultura generale, mentre il suo collega che segue parallelamente il corso di maturità professionale di ore ne ha fatte almeno 1440.

Vorremmo, a questo punto, considerare in maniera più dettagliata l'insegnamento delle competenze linguistiche di lingua italiana nei vari curricula formativi.

Ad eccezione del settore commerciale, in tutti i percorsi che portano all'Attestato federale di capacità (AFC) e Certificato federale di formazione pratica (CFFP) lo sviluppo delle competenze linguistiche di base è attribuito alla materia *Cultura generale*. L'insegnamento della cultura generale si basa su un Programma quadro nazionale (PQ) (UFFT, 2006) che privilegia la trattazione di tematiche (i contenuti della didattica sono strutturati per temi e non seguono una logica disciplinare) e le competenze d'azione (le persone in formazione sviluppano le proprie competenze attraverso il loro stesso agire). Le competenze che le persone in formazione devono sviluppare, descritte mediante gli obiettivi della formazione, sono strutturate in due aree di apprendimento: *Lingua e comunicazione* e *Società*. Nell'ambito dell'area *Lingua e comunicazione* devono essere sviluppate le seguenti competenze, in riferimento al Quadro comune europeo per le lingue:

- *“competenza linguistica ricettiva, ovvero la capacità di comprendere la comunicazione verbale e non verbale;*
- *competenza linguistica produttiva, ovvero la capacità di comunicare efficacemente sia sul piano verbale sia non verbale;*
- *competenza linguistica “normativa”, cioè la capacità di osservare le norme e le convenzioni della comunicazione verbale non verbale, ad esempio formule di saluto, grammatica, ortografia, ecc... .”(UFFT, 2006, pp.9-10).*

La questione del nuovo Piano quadro è stata affrontata durante le interviste che abbiamo svolto con alcuni docenti di cultura generale. La totalità dei docenti, sebbene con sfumature diverse, esprime una certa difficoltà nel perseguire lo sviluppo delle competenze linguistiche con il nuovo PQ:

- *“... il PQ che prevede le competenze d'azione è una grande opportunità perché tocca argomenti che interessano la persona in formazione e questo già li prepara a raccogliere meglio tutto quanto viene fatto. Da questo punto di vista è una grande opportunità. Il problema è che è difficilissimo lavorare per tematiche. A volte si perde la visione d'insieme, fare degli interventi mirati crescenti rimane abbastanza difficile. Il buon insegnante probabilmente vive questo come un miglioramento, per quello che già fa fatica potrebbe essere ancora più problematico insistere sulla lingua. Capire le diverse problematiche degli allievi. Ancora da dire che più la classe è piccola più il lavoro può essere fatto è una questione di numeri*

mentre quando ci si trova come oggi con classi di 24 tutto rimane la bella teoria del PQ. In fondo il nuovo PQ vorrebbe potenziare la lingua, ma, in effetti, non abbiamo gli strumenti per farlo.” (D4)

- “... prima c'erano le 4 classiche materie, italiano, storia, parte commerciale-amministrativa, calcolo. Che poi questa parte è stata tolta, va bene... Però fondamentalmente a distanza di 12 anni da questa impostazione, anche se per certi aspetti qualcosa è interessante però...la dimensione linguistica si è ritrovata più nascosta, perché pretendere che l'educazione linguistica è trasversale, che è di per sé cosa interessantissima ma abbiamo perso la dimensione disciplinare. Tant'è che io con i miei apprendisti dico oggi facciamo un po' di grammatica..... Il PQ è un prodotto del modernismo che è alla moda e che ha nascosto quello che c'è di essenziale, ad esempio le dimensioni linguistiche”. (D1)

Dalle interviste si pone dunque in maniera centrale la questione di come inserire in modo concreto ed efficace lo sviluppo delle competenze linguistiche all'interno del nuovo Piano quadro.

Nei curricula di maturità professionale troviamo invece la materia *Lingua italiana*. Gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento sono disciplinati:

- a livello federale dal *Piano quadro per la maturità professionale (PQ_MP)* per l'indirizzo *tecnico, artistico e artigianale* del 22 gennaio 2001 e dal relativo *Dossier di accompagnamento* (maggio 2001); dal *Piano quadro per la maturità professionale (PQ-MP)* per l'indirizzo *socio-sanitario* (disegno per il progetto-pilota del 21 gennaio 2002);
- a livello cantonale dal *Piano disciplinare cantonale d'italiano di maturità professionale tecnica e artistica* del 20 marzo 2002 e dal *Piano disciplinare cantonale d'italiano di maturità professionale commerciale* del 9 gennaio 2003;
- a livello d'istituto dai Piani disciplinari d'istituto.

Per tutti gli indirizzi di MP sono previste, al minimo di 240 ore lezione. Il modello integrativo degli impiegati di commercio, che somma l'insegnamento professionale a quello di maturità, ne prevede 480.

1.5 Misure d'intervento per migliorare le competenze in lettura e scrittura nella formazione professionale

In questo capitolo conclusivo passeremo in rassegna una serie di proposte e misure che possono essere applicate nel contesto della formazione professionale per migliorare le competenze in lettura e scrittura.

1.5.1 Misure auspicabili

Vanhooydonck e Grossenbacher (2002, pp.99-100) hanno sintetizzato i pareri espressi da alcuni esperti sulle misure che sarebbe necessario introdurre nel settore della formazione professionale per prevenire le situazioni d'illetteratismo. In primo luogo bisogna consolidare le abitudini di lettura e scrittura facendo riferimento ai centri d'interesse delle persone in formazione, ai modi di scrittura degli adolescenti per poi affrontare letture più esigenti. In secondo luogo i dispositivi messi in atto devono fornire agli adolescenti di lingua straniera e a tutti quelli che presentano delle difficoltà un sostegno di base in lettura e scrittura. In terzo luogo è necessario rinforzare le competenze degli insegnanti a osservare e a stabilire valutazioni mirate sulle difficoltà delle persone in formazione. Ad esempio in Francia è stato elaborato all'interno della formazione professionale dall'associazione *Leggere e Scrivere* (Rossi, Godenir e Denghien, 2005) un test

per identificare gli allievi in difficoltà e orientarli verso dispositivi di sostegno. Il test si compone di tre parti:

- a) produzione scritta di un testo descrittivo di circa 40 parole a partire da una foto. La valutazione consiste in un'analisi dei tipi di errori commessi dagli allievi, esclusi gli errori di ortografia poiché fuoriescono dal contesto dell'illetteratismo;
- b) prove di lettura nelle quali l'allievo deve rispondere a delle domande a scelta multipla riferite ad una guida di programmi della televisione,, leggere un testo informativo semplice (invito a una festa) e rispondere a qualche domanda per testare la comprensione delle informazioni date.
- c) serie di situazioni illustrate che permettono di testare concetti di spazio, di tempo e di quantità che sono stati giudicati come essenziali.

I risultati hanno permesso di osservare che il 7% dei giovani dell'insegnamento tecnico e professionale ottiene dei risultati molto modesti, tali da prefigurare per costoro una situazione prossima all'illetteratismo.

Altre indicazioni sulle possibili misure da attuare sono presentate in un rapporto elaborato dal *Comité suisse de lutte contre l'illettrisme* (2005, pp.20-21). Nel documento si segnala che una particolare attenzione deve essere prestata alle offerte-passerella per i giovani che hanno terminato la scuola obbligatoria. In effetti, attualmente, questi dispositivi formativi hanno un orientamento troppo scolastico che non riesce a motivare dei giovani che sono spesso stanchi della scuola. Visto il ruolo decisivo di queste azioni nel prevenire l'illetteratismo nell'età adulta, il rapporto invita da un lato a elaborare delle misure di sostegno per rinforzare le competenze base centrate su offerte modulabili e sui bisogni delle persone in formazione, che hanno dato buoni risultati nella formazione degli adulti, dall'altro a istituire degli spazi informali e creativi che portino i giovani a confrontarsi con lo scritto in modo diverso. In tal senso Philippe Meirieu (2002, p.2) afferma che un approccio con persone illetterate o a rischio d'illetteratismo deve prendere in considerazione come lo scritto si situa nell'universo simbolico dell'individuo e non deve ridursi a un approccio meramente tecnico. Quindi non basta spiegare a queste persone i motivi per i quali è utile imparare a leggere e scrivere in modo scorrevole, ma occorre mostrare che (*ibid.*, p.4):

«- lire est un moyen de résister à toutes les formes d'emprise» (vedi Paulo Freire e Don Milani);
«- lire est un moyen d'accéder à un certain nombre de «secrets» (ad esempio evitare di leggere testi troppo facili);

«- lire est un moyen de sortir de la solitude.»

Secondo il pedagogista francese per lavorare su questi aspetti bisogna creare degli spazi «hors-ménage», all'interno dei quali le persone possano sentirsi accolte e non giudicate.

Certo, la motivazione nei confronti del testo scritto va costruita gradatamente, moltiplicando le situazioni di confronto al testo e diversificandone gli approcci. Secondo Kohl (1976, p.212) troppo spesso la scuola dimentica di proporre attività piacevoli di lettura, trasformando qualcosa che *“dovrebbe essere facile e naturale, una fonte di piacere e di potere (...) in una fatica dura e noiosa, che per l'allievo è priva di senso, eliminando così ogni motivazione”* e diminuendo fortemente le probabilità che il ragazzo si avvicini spontaneamente a un testo, allenando delle competenze rilevanti dentro e fuori la scuola. Il piacere della lettura non è innato; lo si apprende con la pratica e lo si consolida con l'abitudine e il godimento e/o la funzionalità di quanto letto rispetto ai propri bisogni. La lettura, come si legge nel dossier sulla lettura proposto dalla rivista *Sciences Humaines* (nr. 161, juin 2005) è un esercizio della mente *«faite d'avancée, de retraites, de tactiques, de jeux avec la texte. Elle va et elle vient, tour à tour captée, joyeuse, protestataire, fuyante»* (p.41).

Le esperienze svolte con gli adulti illetterati ci offrono lo spunto per ricordare due strategie che hanno dato risultati incoraggianti. La prima (Champion, 2000) consiste nel proporre un apprendimento connesso al contesto di produzione; si tratta in pratica di elaborare attività didattiche direttamente legate a quanto svolto nella propria professione. Una proposta di questo genere, oltre che rinforzare la motivazione dei partecipanti, permette di creare dei forti legami con il docente di conoscenze professionali ma anche fra i tre luoghi della formazione (scuola, corsi interaziendali e azienda) favorendo il processo di transfert e di consolidamento.

La seconda intende sfruttare le possibilità offerte dalle tecnologie per l'informazione e la comunicazione. In un rapporto allestito dall'Agence national de lutte contre l'illettrisme (2008, pp.2-3) sono recensite le possibilità offerte dalle TIC nella formazione delle competenze di base per facilitare l'apprendimento:

- a) risorse pedagogiche strutturate: programmi, cd-rom o siti pedagogici;
- b) risorse pedagogiche aperte, basate su comunità educative virtuali; piattaforme virtuali;
- c) utilizzo quotidiano: trattamento testi, ricerca d'informazione su internet, comunicazione virtuale.

Vanhille (2000) rileva come le tecnologie permettano alle persone in formazione non solo di partecipare alle attività proposte ma anche di apprendere l'utilizzo. Il loro impiego è però efficace solo per chi possiede i livelli più alti (3-4) previsti dal *Référentiel de formation de base* e cioè che hanno accesso alla lettura e scrittura. Un progetto svolto in Catalogna²³ con adulti in situazione d'illetteratismo ha permesso di costatare l'impatto positivo delle TIC, tra le quali segnaliamo l'aumentata motivazione rispetto all'apprendimento e la facilitazione ad esprimersi per le persone timide.

Un altro contributo al quale vale la pena fare riferimento è il documento redatto dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) denominato "*Mesures consécutives après PISA 2000: plan d'action*" (2003, p.6). Il testo presenta 5 campi di azione: incoraggiamento della lettura per tutti, incoraggiamento delle competenze linguistiche presso i giovani che hanno delle condizioni di apprendimento sfavorevoli, educazione prescolastica e scolarizzazione, organi di direzione e promozione della qualità a scuola, offerte extra-scolastiche. Qui di seguito riportiamo le indicazioni che concernono anche la formazione professionale:

- lo sviluppo delle competenze linguistiche deve essere differenziato sul piano didattico e metodologico in funzione dei bisogni degli allievi;
- le competenze linguistiche devono essere promosse attivamente in tutte le discipline;
- lo sviluppo delle competenze linguistiche deve essere svolto durante tutto il percorso formativo anche a livello secondario e post-secondario;
- lo sviluppo delle competenze linguistiche non si limita unicamente alla classe ma deve essere sostenuto dalla scuola nel suo insieme promuovendo attività diversificate;
- lo sviluppo delle competenze linguistiche deve beneficiare di un sostegno extra-scolastico (corsi di lingua, biblioteche, media, ecc...).

Nello stesso ordine d'intenti il *Gruppo potenziamento dell'italiano* nel suo *Rapporto finale* del luglio 2003, destinato al consiglio di stato del Canton Ticino, indicava alcune misure da introdurre nei vari ordini di scuola. Ci limiteremo in questa sede a riportare le indicazioni per il settore

²³ <http://sd.alinea.free.fr/français/synthesp2.htm>

professionale. Le raccomandazioni per il settore professionale sono state formulate da Gianfranco Spinedi (*ibid.*, pp.1-4) e concernono sia l'ambito della cultura generale sia dell'italiano nella maturità professionale. Per la cultura generale è auspicata a livello nazionale l'introduzione di una quarta ora di cultura generale e a livello cantonale dei corsi facoltativi di lingua italiana non solo nell'ambito del recupero ma anche dell'approfondimento. Sul versante più prettamente didattico occorrerebbe invece *“ribadire nei piani di sede di cultura generale, a prescindere dalla sua natura interdisciplinare, la specificità dell'italiano, a cui dovrebbe far seguito, nella pratica didattica, un'attenzione maggiore per gli aspetti linguistico culturali.”* (*ibid.*, p.5). Inoltre, andrebbero sfruttate maggiormente le opportunità offerte dal Lavoro di approfondimento (LA) che le persone in formazione devono svolgere durante l'ultimo anno di formazione.

Tabella 14: Sintesi delle misure proposte da Nicoli (2005)

Motivazione alla lettura	Sostenere gli allievi più deboli e gli alliglotti	Diversificare le pratiche d'insegnamento-apprendimento della lettura e promuovere quelle più efficaci
1) Definire spazi e tempi dedicati all'ascolto di letture ad alta voce. 2) Incontrare autori, scrittori, parolieri, pubblicitari, ecc. 3) Utilizzare testi di diversa natura, provenienza, stile che possano suscitare l'interesse sia nei ragazzi che nelle ragazze. 4) Conoscere autori e testi di culture diverse. 5) Sfruttare l'attualità, la cronaca, gli avvenimenti sul territorio. 6) Introdurre l'utilizzo ragionato di TIC e di altri supporti mediatici. 7) Utilizzare schede per favorire l'autovalutazione delle proprie competenze in lettura. 8) Introdurre gli allievi alle nuove tecnologie e favorirne un uso mirato alla redazione di testi tematici, alla ricerca e allo scambio di informazioni puntuali e/o argomentate. 9) Utilizzare e creare ipertesti. 10) Utilizzare materiali audiovisivi (per es. filmati in lingua originale sottotitolati). 11) Iniziare gli allievi alla frequentazione di biblioteche. 12) Favorire fra gli allievi e fra gli istituti la circolazione di libri e testi scritti	1) Individuare misure d'integrazione linguistica e culturale (per es. sostegno linguistico, rinforzo dei legami con la famiglia d'origine, ...). 2) Promuovere attività di scambio di letture e recensioni bibliografiche, non solo internamente alla classe, ma pure verso l'esterno (utilizzo di internet). 3) Elaborare materiali in relazione con la realtà degli allievi, i loro interessi e il loro ambiente circostante. 4) Utilizzare materiali mirati e allenare tali pratiche. 5) Pensare eventualmente ad attività di recupero al di fuori della griglia oraria.	1) Strutturare una piattaforma dove descrivere e scambiare le pratiche utilizzate, mettendo alla luce difficoltà e punti di forza per ognuna. 2) Sostenere pratiche d'intervisione, formando adeguatamente i docenti. 3) Proporre corsi di aggiornamento mirati. 4) Favorire lo scambio di materiali fra docenti anche all'interno della stessa sede. 5) Lavorare con diversi supporti scritti (cartoline, giornali, riviste, foglietti illustrativi e modi d'uso, pubblicità, libri, film in lingua straniera sottotitolati, schermate video, ipertesti, internet, ecc). 6) Introdurre nuove proposte nei percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti. 7) Richiedere l'intervento del GLIMI (Gruppo Lingua Italiana Materiali Insegnamento) per eventuali traduzioni di materiali anche in lingua straniera

Per terminare, Nicoli (2005) ha cercato d'identificare alcune misure d'intervento atte a migliorare le competenze di lettura delle persone in formazione del settore professionale in tre ambiti: motivazione alla lettura, sostegno degli allievi più deboli e allargamento, diversificazione delle pratiche d'insegnamento-apprendimento della lettura e promozione di quelle più efficaci. Una sintesi di questo lavoro è presentata nella tabella 14.

1.5.2 Misure introdotte e progetti sviluppati nel contesto svizzero e ticinese

Recentemente, in una presentazione svolta durante il colloquio *"Illettrisme: mesures et développement"* tenutosi a Berna il 23 ottobre 2007, Silvia Grossenbacher ha cercato di sintetizzare i vari progetti intrapresi a seguito del rapporto sull'illetteratismo elaborato nel 2002 (cfr. Vanhooydonck e Grossenbacher, 2002). Le varie proposte sono state classificate in base alla classe d'età del pubblico al quale sono destinate (piccola infanzia, età scolastica, adolescenza, età adulta e terza età) e al tipo di progetti (ricerca, formazione di formatori e misure d'incoraggiamento). Se per la piccola infanzia e soprattutto per la fascia d'età compresa nella scuola obbligatoria sono state promosse iniziative che toccano tutti gli ambiti, per quanto concerne i giovani del secondario II poco o niente è stato fatto. A livello nazionale segnaliamo, in particolare, la ricerca svolta da Büchel e Kipfer (2009) presentata nel capitolo 1.3.4 (cfr. pag. 24) e l'attività dell'IHK (**Istituto per la comunicazione interculturale**²⁴) con sede a Zurigo, che orienta le sue attività su progetti scolastici di sviluppo per la promozione delle competenze di lettura e scrittura delle persone in formazione del settore professionale. Uno di questi è il progetto *Promozione della lingua nel tirocinio* realizzato alla scuola professionale edile di Zurigo (BBZ) e alla scuola professionale di moda e di creazione (MGZ) che vuole favorire non soltanto una migliore padronanza della lettura e della scrittura in tutte le materie che implicano l'utilizzo di testi scritti, ma pure l'autovalutazione delle competenze linguistiche. Di norma le attività e i materiali proposti dall'IHK possono essere integrati nell'insegnamento regolare. Oggi l'IHK sostiene complessivamente cinque scuole professionali.

Nel Canton Ticino queste misure sono state promosse in particolare nel secondario I

Una disamina delle misure d'intervento adottate in questi ultimi anni nella Scuola media a sostegno dell'italiano non può non prendere le mosse dall'ultimo grande progetto di revisione concernente la scuola media, ovvero la cosiddetta *Riforma 3*²⁵. Tra le innovazioni che essa ha introdotto vi è infatti quella del potenziamento delle lingue fra cui anche la "lingua del territorio" cioè l'italiano. L'insegnamento della lingua italiana può così beneficiare, dall'anno scolastico 2005-2006, di un'ora settimanale in più in II media e di due ore di laboratorio di scrittura in IV media in cui il docente lavora solo con metà classe, mentre l'altra metà segue il laboratorio di scienze. Queste modifiche – unitamente alla decisione di rendere selettiva la nota d'italiano (almeno 4.5 per poter accedere alle scuole medie superiori) – hanno esaudito in parte le richieste che erano state formulate dal Gruppo potenziamento dell'italiano (in seguito GP), costituito dal DECS nell'ambito del progetto di riforma delle lingue (poi confluito nella *Riforma 3*), nel suo

²⁴ <http://www.iik.ch/index.php?id=000> ,

²⁵ Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio,

Riforma 3 della scuola media, a cura del gruppo di lavoro "Strutture" (Edoardo Baylaender, Edo Dozio, Véronique Roncoroni-Arlettaz, Gabriele Tamagni, Francesco Vanetta), Bellinzona, novembre 2003.

La *Riforma 3* è così detta in quanto preceduta da altre due riforme: la prima che ha portato all'istituzione della scuola media unica e la seconda (*Riforma 2*) che ha decretato, in particolare, il passaggio dalle sezioni A e B ai corsi a livello e alle opzioni.

rapporto finale²⁶. Si tratta di decisioni solo apparentemente formali (se si eccettua la misura pedagogico-didattica di introdurre il laboratorio di scrittura), in quanto scaturivano da una preoccupante radiografia delle carenze linguistiche che affliggono gli alunni del settore scolastico obbligatorio e post-obbligatorio²⁷. Assai significativa, in proposito, è la frase introduttiva del citato rapporto del GP per il quale “in ogni ordine di scuola gli esiti linguistici sono insoddisfacenti; in particolare le competenze nella lettura e nella scrittura (ma in molti casi anche le competenze orali) non raggiungono livelli complessivamente soddisfacenti. Gli allievi sono spesso in difficoltà per quanto attiene a un uso funzionale della lingua e dei testi, finendo per scontare queste difficoltà in ogni ambito dell’accesso alla conoscenza”.²⁸

A prescindere dai rilievi di ordine prettamente linguistico volti a sottolineare le lacune degli allievi di tutti gli ordini scolastici²⁹, il GP evidenziava il contesto sfavorevole in cui era costretta a operare una disciplina come l’italiano pressoché impedita ad offrire condizioni d’insegnamento/apprendimento in cui si potesse praticare concretamente un lavoro formativo individualizzato come nelle discipline a livello (matematica e tedesco)³⁰. In questo senso il GP denunciava un peggioramento per l’insegnamento dell’italiano, poiché in un passato non tanto remoto vi era la possibilità di differenziare l’insegnamento almeno in IV media con i corsi d’italiano A (arricchimento) e E (esercitazione), poi sostituiti con degli inefficaci gruppi a carattere opzionale³¹.

Le misure introdotte con la *Riforma 3* a sostegno dell’italiano nella scuola media sono state commentate dagli esperti d’italiano di questo settore scolastico in un articolo apparso alla fine del 2004 su *Scuola ticinese*³². Pur riconoscendo che le decisioni prese dal DECS a favore della lingua del territorio sono un primo importante segnale di riconoscimento del valore della disciplina all’interno del curriculum scolastico della scuola media, tuttavia esse non possono ritenersi sufficienti e risolutive. In particolare gli esperti propugnano per l’italiano uno statuto diverso rispetto alle lingue 2 (tedesco, inglese, francese), queste ultime essendo piuttosto orientate verso pratiche comunicative funzionali. L’italiano, infatti, oltre che lingua veicolare e mezzo di comunicazione e integrazione sociale, è la principale matrice dell’identità culturale, della memoria storica, della rappresentazione del sapere e della interpretazione della realtà, come pure dello sviluppo affettivo e cognitivo. In questo senso – proseguono gli esperti – l’italiano non può essere

²⁶ Gruppo potenziamento dell’italiano, *Rapporto finale*, luglio 2003 (documento ad uso interno). Una sintesi dei contenuti del rapporto si può leggere in Annamaria Gélil-Ghirlanda, *Il potenziamento dell’italiano nella scuola* in “Scuola ticinese”, anno XXXIII, Serie III, maggio-giugno 2004, 15-16. Alcune di queste proposte erano già state avanzate dal Gruppo degli esperti per l’insegnamento dell’italiano nella scuola media nel 2001 (*Proposte per il potenziamento dell’insegnamento dell’italiano* del 26 ottobre 2001). Fra le proposte che per il momento non sono state prese in considerazione dal DECS figuravano anche un aumento delle ore d’italiano in III media; un’organizzazione del II biennio che consenta di lavorare con gruppi di allievi meno numerosi; un’ora settimanale di laboratorio in I media; un peso maggiore della nota d’italiano nel passaggio da una classe all’altra (cfr. Gruppo potenziamento dell’italiano, *Rapporto finale*, cit., 18).

²⁷ Nel rapporto del GP sono elencati i seguenti aspetti problematici: difficoltà di espressione e di produzione di frasi di senso compiuto; comunicazione orale caratterizzata dal non articolato, dal destrutturato e dal simultaneo; frammentazione sintattica degli enunciati; povertà o ripetitività lessicale; difficoltà nella comprensione, sia nella lettura sia nell’ascolto; carenze nelle competenze di scrittura (sia sul piano ortografico e morfo-sintattico, sia sul piano dell’ideazione che dell’elaborazione del testo) con una parziale trasposizione delle difficoltà nella comunicazione orale in ambito scritto; conoscenza approssimativa e superficiale delle regole di funzionamento del sistema codificato della lingua; difficoltà nella verbalizzazione di sintesi e nel riassunto; difficoltà nella concettualizzazione, nell’astrazione e, in generale, in tutti quei processi cognitivi (inferenze e strutturazioni logico-deduttive) che l’uso linguistico richiede e favorisce (cfr. Gruppo potenziamento dell’italiano, *Rapporto finale*, cit., 9).

²⁸ *Ibid.*, 4.

²⁹ Nel rapporto del GP è stata esaminata la situazione dell’insegnamento dell’italiano nella scuola elementare, media, all’Alta scuola pedagogica (ASP), nei licei e nel settore professionale.

³⁰ *Ibid.*, 12.

³¹ *Ibid.*, 11.

³² Marco Guaita, Flavio Catenazzi, Alessandra Moretti-Rigamonti, Fiorenzo Valente e Margherita Valsesia, *Italiano e Riforma 3*, in “Scuola Ticinese”, anno XXXIII, Serie III, novembre-dicembre 2004, 6-8.

messo sullo stesso piano delle altre lingue insegnate e non può far riferimento, contrariamente alle lingue 2, al *Quadro comune di riferimento per le lingue*³³ e al concetto di plurilinguismo in esso contenuto.

Il laboratorio di scrittura in IV media, sicuramente l'innovazione più importante della *Riforma 3*, è stato istituzionalizzato in tutte le sedi del Cantone durante l'anno scolastico 2006-2007 ed è stato oggetto di una valutazione da parte del Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano. Il giudizio è complessivamente positivo. I docenti – come si può leggere in un resoconto apparso su *Scuola ticinese*³⁴ – hanno generalmente lavorato basandosi sulle indicazioni operative contenute nel documento programmatico elaborato dagli esperti³⁵, facendo pratica continua di scrittura con gli allievi soprattutto su testi espositivi e argomentativi, non tralasciando tuttavia l'esercizio di scritture funzionali alla vita pratica, come la redazione di lettere ufficiali o ad obiettivi di carattere curricolare, come l'elaborazione di schede tematiche o di testi di sintesi. A detta dei docenti il laboratorio, grazie a condizioni di lavoro ideali, ha permesso di differenziare e individualizzare realmente l'insegnamento, strategia che non è sempre possibile utilizzare nelle classi ad effettivi completi. Il lavoro di correzione ne ha risentito positivamente in un'ottica formativa, con interventi che hanno reso più puntuale ed efficace quest'attività³⁶. Si fa inoltre notare che le diverse condizioni di lavoro all'interno del laboratorio, rispetto alla tradizionale attività in classe, hanno aiutato gli allievi a riflettere con maggior consapevolezza sulla lingua, sulle potenzialità espressive e a riscoprire il piacere della scrittura. Ciò ha giovato, in particolare, agli allievi deboli, che hanno potuto esprimersi e dar voce alle proprie difficoltà. Sulla scorta di quest'ultima osservazione, i docenti ribadiscono l'urgenza di introdurre un laboratorio di scrittura anche in I media, allo scopo di attenuare la disparità di preparazione che spesso caratterizza i giovani che iniziano la scuola media.³⁷

Oltre alle misure di sostegno all'italiano nella scuola media varate con la *Riforma 3*, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha indetto nel 2005 una campagna di sensibilizzazione alla lettura, nel cui ambito un'apposita Commissione ha ricevuto un mandato dal Consiglio di stato per potenziare le capacità di lettura e comprensione del testo scritto. La fase operativa prevede dei cartelloni pubblicitari esposti a rotazione nelle scuole medie del Cantone³⁸, nelle biblioteche e in altri luoghi pubblici. È stato inoltre creato un sito internet <http://www.leggere.ch>, gestito dal Centro didattico cantonale, dove si possono trovare, pubblicare e leggere recensioni di libri scritte da giovanissimi lettori che, inviando i loro testi, partecipano mensilmente al sorteggio di 300.- CHF e annualmente a un'ulteriore possibilità di premiazione. E' stato inoltre predisposto dalla citata Commissione un "catalogo di lettori" adulti, che hanno il compito di raccontare la propria passione per la lettura nelle biblioteche scolastiche ed infine è stato bandito un secondo concorso di scrittura ragionata, aperto a tutti, che ha per tema il *senso delle biblioteche*³⁹.

³³ *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, 2002. La problematica è meglio analizzata, nell'ambito dei lavori sulla *Riforma 3*, in una lettera intitolata "Appunti sul tema: l'italiano e le lingue seconde", inviata nel giugno del 2004 dal Gruppo Esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media al Gruppo plurilinguismo.

³⁴ Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media, *Il laboratorio di scrittura: un momento ad alta valenza formativa*, in "Scuola Ticinese", anno XXXVI, serie 3, settembre-ottobre 2007, 7-8.

³⁵ Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano, *Italiano – IV media – Indicazioni programmatiche*, giugno 2006.

³⁶ A questo proposito gli esperti elencano una serie di strategie: interventi in presenza del singolo allievo, anche durante il lavoro di produzione testuale; attività di messa a punto del testo in collaborazione con il gruppo; esercizi di riscrittura secondo criteri dati; correzione di testi scritti dai compagni.

³⁷ La proposta era già stata avanzata nel Rapporto finale del luglio 2003 redatto dal Gruppo potenziamento dell'italiano.

³⁸ I cartelloni sono stati prodotti da alcuni studenti che nell'anno scolastico 2004/05 hanno frequentato il 4° anno del corso di Grafica al Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA). Un'apposita giuria ha quindi scelto la migliore idea grafica per farne il manifesto ufficiale, affisso anche nelle nostre strade.

³⁹ Si possono trovare maggiori informazioni sul sito: <http://www.ti.ch/decs/temi/lettura/default.asp>

Fra le iniziative svolte da enti privati in Ticino segnaliamo le attività della sezione italoфона dell'**Istituto svizzero Media e Ragazzi** (ISMR), nato dalla fusione dell'Istituto svizzero di letteratura per la gioventù (ISLG) con la Lega svizzera di letteratura per la gioventù (LSLG). Le attività dell'ISMR <http://www.isjm.ch/> sono soprattutto rivolte alla promozione della lettura, alla ricerca di nuovi stimoli letterari per la gioventù e alla formazione culturale dei bambini e dei giovani del nostro paese. Attualmente, l'istituto si occupa pure di progetti di ricerca che intendono promuovere un corretto utilizzo dei media. L'ISMR dispone pure di un sito internet, <http://www.tigri.ch>, che riporta obiettivi e iniziative dell'associazione. Fra le proposte di promozione della lettura citiamo la *Notte del racconto in Svizzera*, la *Biblioteca vagabonda*, il *Libruco* <http://www.tigri.ch/iniziative/libruco/intro.htm>, attività di lettura itinerante e tematica dedicata ai bambini della scuola dell'infanzia, la pubblicazione quadrimestrale de *Il Folletto*, suo organo ufficiale di informazione ed infine il coordinamento per la nostra regione di un progetto di portata internazionale *Nati per leggere*, volto alla diffusione di pratiche di lettura ad alta voce a favore dei bambini <http://www.tigri.ch/iniziative/natiperleggere/descrizione.htm>. Inoltre, l'ISMR organizza corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti e bibliotecari, così come convegni ed esposizioni per bambini e ragazzi.

Infine, siccome le competenze linguistiche sono fondamentali anche nell'attività professionale di un docente, l'Università della Svizzera italiana (USI) e l'Alta scuola pedagogica (ASP) stanno sviluppando strategie e progetti comuni per fornire strumenti utili agli insegnanti del secondario I e II, oltre a quelli di grado terziario, nell'intento di offrire una formazione pedagogica specifica ai docenti di italiano e di promuovere la cultura e la lingua italiana (Giornale del Popolo dell'11.07.2006).

Passando al settore che ci interessa maggiormente, quello professionale, possiamo citare due progetti, sostenuti dalla Divisione della formazione professionale (DFP) del Canton Ticino, che interessano il settore industriale e artigianale.

Il primo progetto è stato elaborato negli anni 2002-2005 ed ha coinvolto alcuni docenti di cultura generale. L'obiettivo era di sviluppare delle attività didattiche innovative e adeguate all'insegnamento della lingua italiana nel settore professionale. L'insieme degli esercizi elaborati sono stati raccolti in un CD che è a disposizione di tutti i docenti di cultura generale del cantone.

Il secondo, denominato "progetto SCOR" (Accesso alla maturità professionale: Scelte Orientate), è una misura sperimentale messa in atto nell'anno scolastico 2007-2008 per tentare di migliorare il processo di selezione e orientamento dei giovani che intendono seguire il curriculum additivo di maturità professionale (MP)⁴⁰. Esso rappresenta una prima risposta ad una situazione, quella delle competenze scolastiche in uscita dalla Scuola media, che se non è di emergenza è perlomeno decisamente preoccupante⁴¹ e che riguarda, in particolare, oltre alla matematica e al tedesco anche l'italiano.

La sperimentazione è stata realizzata al Centro d'arti e mestieri di Bellinzona (CAM) con le persone in formazione delle professioni della meccanica⁴², poiché questo istituto presentava, dal punto di vista organizzativo, le condizioni ideali per l'attuazione degli obiettivi del progetto, ossia l'inizio della SMP solo al secondo anno di tirocinio e un primo anno comune (anno base) in cui

⁴⁰ La denominazione ufficiale di questo curriculum è *Scuola media professionale (SMP)*.

⁴¹ In proposito si rinvia ad un'indagine sui problemi della valutazione commissionata dalla stessa DFP: *La valutazione nella formazione professionale di base in Ticino: analisi della situazione e interventi negli ambiti di priorità. Rapporto intermedio*, Lugano-Bellinzona, maggio 2006, 9-12.

⁴² Più precisamente una sessantina di persone in formazione di tre professioni Swissmem: costruttrice/ore, operatrice/ore in automazione e polimeccanica/o.

tutte le persone in formazione seguivano, oltre al corso di cultura generale e di conoscenze professionali (che comprende, come da regolamento, delle lezioni d'inglese, matematica, fisica e informatica), anche delle lezioni d'italiano e tedesco.

Le misure di sostegno concernevano soprattutto tre materie ritenute fondamentali per la riuscita nel corso di MP: l'italiano, il tedesco e la matematica e prevedevano per ciascuna di esse l'impiego di un complemento di strumenti pedagogico-didattici:⁴³

- una valutazione della persona in formazione mediante un test in entrata e uno in uscita;
- un'osservazione in itinere a carattere formativo;
- un intervento finalizzato al recupero, al consolidamento e allo sviluppo di risorse (conoscenze, capacità e atteggiamenti) e competenze contemplate nel Piano di formazione della Scuola media e necessarie per inserirsi nel percorso che porta all'ottenimento dell'attestato di MP (36 ore-lezione);
- una procedura di ammissione alla SMP che tenesse conto non solo delle note di Scuola media ma anche dei risultati scolastici conseguiti durante il primo anno di formazione.

In questa sede ci preme ovviamente dare, in modo succinto, alcune indicazioni riguardanti l'italiano, limitatamente alle prove in entrata rispettivamente in uscita 2007-2008, di cui forniremo una breve descrizione e un accenno sulle prestazioni fornite dalla popolazione coinvolta nel progetto.⁴⁴

Le prove prevedevano gli stessi tipi di compito, siccome s'intendeva verificare l'efficacia dell'intervento pedagogico-didattico messo in atto sull'arco dell'anno scolastico per far fronte alle difficoltà palesate in ingresso dalle persone in formazione. Entrambe testavano tre capacità lettura (comprensione di un testo⁴⁵), scrittura (redazione di un testo) e grammatica.

Per valutare la comprensione di un testo sono stati presi in esame cinque aspetti: a) individuare informazioni; b) comprendere il significato generale; c) sviluppare un'interpretazione; d) riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo; e) riflettere sulla forma di un testo e valutarlo.⁴⁶

Per quanto concerne l'attività di scrittura è stato chiesto ai partecipanti di sviluppare, in una ventina di righe, uno spunto riconducibile alla lettura proposta. Nella consegna figurava l'avvertenza di controllare l'elaborato scritto sul piano dell'ortografia, della punteggiatura, della morfosintassi e del lessico.

L'elaborato scritto è stato valutato in base ad una serie di criteri (contenuto, forma e organizzazione testuale), ciascuno dei quali articolato a sua volta in sottocriteri.

La terza parte dei test intendeva verificare la capacità di analisi grammaticale, logica, del periodo e di forme verbali. Ad eccezione dell'esercizio sulle forme verbali, per gli altri compiti sono state fornite le categorie per svolgere le diverse analisi: le nove categorie grammaticali, le tre funzioni

⁴³ Per una panoramica completa sui vari aspetti del progetto si rimanda al documento *Accesso alla maturità professionale: scelte orientate (SCOR)*, Lugano-Bellinzona, aprile 2007.

⁴⁴ I risultati dei test 2007-2008 sono stati presentati in due documenti di lavoro ad uso interno: G. Ghisla, M. Nicoli, G. Spinedi, *Prime analisi relative alle prove in entrata in italiano, matematica, tedesco*, Lugano, novembre 2007; G. Ghisla, M. Nicoli, G. Spinedi, *Analisi descrittive dei risultati alle prove in uscita in italiano, matematica, tedesco e primi confronti con le prove in entrata*, Lugano, ottobre 2008. La sperimentazione è proseguita nel 2008-2009 e i dati relativi alla prova in entrata del corrente anno scolastico sono stati raccolti in G. Ghisla, J. Marcionetti, G. Spinedi, *Analisi descrittive dei risultati alle prove in entrata in italiano, matematica, tedesco 2008-2009*, Bellinzona-Lugano, ottobre 2008.

⁴⁵ I testi scelti per gli esercizi di lettura avevano le seguenti caratteristiche: appartengono al tipo informativo-espositivo e/o argomentativo; sono tratti da un quotidiano; sviluppano un tema chiaramente identificabile, che ha a che fare con l'attualità e che non necessita di particolari conoscenze preliminari; sul piano linguistico non presentano particolari difficoltà, in quanto la sintassi è lineare e poco complessa, il lessico non è ricercato e il registro tende non di rado al colloquiale.

⁴⁶ Si tratta in sostanza dei processi misurati dalla prova sulla competenza di lettura del test PISA.

fondamentali dell'analisi logica (soggetto, predicato e complemento) e tre tipi di proposizione per l'analisi del periodo (principale, subordinata e coordinata).

Diamo ora uno sguardo ai risultati conseguiti nelle prove.

Nel test in entrata si è registrato globalmente⁴⁷ un basso grado di acquisizione⁴⁸ (comunque al di sopra della sufficienza) nella comprensione testuale e nella scrittura: nella lettura si sono palesate grosse carenze nei processi "sviluppare un'interpretazione" e "riflettere sul contenuto e valutarlo"; nella scrittura si sono riscontrate evidenti difficoltà nell'ortografia e nella sintassi. Non acquisita è risultata per contro la competenza grammaticale con esiti piuttosto pessimi (eccezion fatta per l'analisi logica) nei compiti di analisi grammaticale, del periodo e delle forme verbali (modi e tempi).

Il test in uscita ha mostrato invece un lieve progresso nella lettura (con tutti e cinque i processi al di sopra del grado minimo di acquisizione) e nella scrittura (al di sotto della sufficienza permangono tuttavia l'analisi del periodo e delle forme verbali) e un inatteso peggioramento nella scrittura, precipitata, seppure lievemente, al di sotto della sufficienza. A questo pessimo risultato hanno contribuito in particolare gli aspetti grammaticali (punteggiatura, ortografia, morfologia e sintassi) e quelli relativi al contenuto (grado di completezza e originalità dell'elaborato scritto).

È superfluo affermare che questa involuzione nella competenza di scrittura dovrà essere oggetto di attenta riflessione - soprattutto se la tendenza dovesse essere ribadita nei test in uscita di questo e dei prossimi anni scolastici - per le conseguenze che essa potrebbe comportare nel prosieguo del tirocinio, visti gli spazi estremamente esigui entro cui organizzare, nelle scuole d'apprendistato un'attività prettamente linguistica.

1.6 Conclusioni: assi per lo sviluppo di un progetto nella formazione professionale

Gli studi SIALS, ALL e PISA permettono di affermare che in Svizzera una persona su sei non supera il primo livello di competenza e si trova in una situazione che possiamo definire di illetteratismo. I dati di PISA 2006 sono particolarmente preoccupanti: il 12% degli allievi che finisce la scuola obbligatoria non è in grado di capire un testo semplice; se a questi aggiungiamo il 28.7% di allievi posizionati nel livello 2, si arriva alla conclusione che quasi la metà (41%) degli allievi del nostro Cantone, alla fine della scuola media, non raggiunge un livello di competenza in lettura sufficiente a capire un testo di media difficoltà. Le difficoltà nel campo della lettura e scrittura sono suscettibili di inescare pericolose conseguenze: non accesso alla formazione continua, disoccupazione, assistenza, emarginazione sociale. Al cospetto di un così grande insuccesso, tanto più preoccupante perché si registra al termine della scuola obbligatoria, il mondo della formazione deve sviluppare misure

⁴⁷ Si fa qui astrazione dei risultati conseguiti da ognuna delle quattro classi coinvolte nel progetto, che hanno ottenuto nei diversi compiti somministrati prestazioni spesso assai divergenti.

⁴⁸ I docenti avevano a disposizione unicamente tre tipi di giudizio per misurare le prestazioni nei singoli compiti/esercizi: acquisito, parzialmente acquisito e non acquisito. Per una miglior lettura dei dati i tre giudizi sono stati convertiti, nella fase di analisi dei risultati, in un punteggio (rispettivamente 6, 4 e 2 punti). I punteggi globali di ogni apprendista, così come quelli di ciascuna classe e per argomento sono poi stati riconvertiti in gradi (o livelli) di acquisizione secondo una scala predefinita che fa coincidere con il valore 4 il grado minimo di acquisizione. Al di sopra di questo valore, tra 4 e 6, si situano tre gradi di acquisizione (basso, medio, alto). Al di sotto, tra 4 e 2, altrettanti gradi di non acquisizione (nella successione: basso, medio, alto).

e interventi volti a migliorare le competenze linguistiche dei propri allievi e a prevenire le situazioni d'illetteratismo nell'età adulta.

Se per il settore della formazione pre-scolastica e della scuola obbligatoria diverse azioni sono state messe in atto negli ultimi anni, nel settore professionale molto rimane da fare. Non dobbiamo dimenticare che per molti giovani il percorso di tirocinio rappresenta l'ultima possibilità per compensare i deficit nelle competenze di base. Per questo motivo riteniamo indispensabile un progetto di ricerca-sviluppo fondato sui seguenti assi.

a) Sviluppo di strumenti di valutazione

Le ricerche svolte negli scorsi anni hanno permesso di identificare i livelli di competenza dei giovani e adulti ma è necessaria un'indagine volta a chiarire il tipo di difficoltà incontrate nella lettura e scrittura dalle persone in formazione del settore professionale e di conseguenza le misure d'intervento per poterle superare. Nei capitoli precedenti abbiamo, in effetti, potuto constatare la grande eterogeneità delle cause che stanno alla base delle difficoltà che hanno alcune persone in formazione ad utilizzare la lingua scritta (cfr. cap. 1.3.4). Riteniamo dunque necessario sviluppare uno strumento di valutazione per determinare il livello delle competenze linguistiche e il tipo di difficoltà riscontrata dai giovani della formazione professionale. Uno strumento di questo tipo potrebbe in seguito essere utilizzato dai docenti di cultura generale e d'italiano per identificare i soggetti che necessitano d'interventi di recupero e per misurare l'efficacia delle misure messe in atto nel progetto di ricerca.

b) Intervento differenziato

L'identificazione di difficoltà specifiche e la relativa definizione di tipologie di problematiche devono condurre alla messa in atto d'interventi mirati che devono essere condivisi dalle persone in formazione. Intravediamo due possibili vie:

- *intervento all'interno delle lezioni regolari per le persone in formazione che non presentano difficoltà importanti;*
- *intervento di recupero al di fuori della griglia scolastica per chi presenta difficoltà importanti:* un sondaggio da noi effettuato nella primavera 2008 ha permesso di rilevare che i corsi di recupero d'italiano nelle scuole professionali non sono più organizzati da almeno 2 anni. Fra i motivi addotti dagli insegnanti vi è la poca disponibilità dei datori di lavoro a concedere ai loro apprendisti ulteriori spazi per l'attività scolastica.. In quest'ottica riteniamo utile promuovere un'azione di sensibilizzazione presso le associazioni professionali al fine di gettare delle basi comuni sulle quali lavorare.

Qualsiasi intervento volto ad ottenere dei miglioramenti con un simile tipo di popolazione abbisogna di tempi medio-lunghi.. Non è, in effetti, immaginabile che problemi che si sono trascinati per tutta la scolarità obbligatoria possano essere risolti in tempi brevi e in un contesto nel quale la scuola ha un ruolo subalterno, in termini di quantità di tempo a disposizione per espletare il proprio compito, rispetto alla formazione in azienda.

c) Approccio didattico innovativo e motivante

Le attività proposte devono tenere in considerazione che le persone hanno già avuto un passato scolastico che ha dato risultati insufficienti o appena sufficienti. Per questo motivo le proposte didattiche devono essere diverse da quelle proposte tradizionalmente nella scuola obbligatoria. In questo senso intravediamo alcune strategie:

- prendere in considerazione le rappresentazioni individuali rispetto alla lingua scritta;
- lavorare su situazioni concrete e possibilmente motivanti;
- sfruttare le possibilità offerte dalle tecnologie per l'informazione e la comunicazione;
- prendere in considerazione la dimensione globale della lingua e della comunicazione;
- introdurre un approccio centrato sullo sviluppo delle competenze metacognitive.

d) Sviluppo di materiali didattici appropriati

Un progetto di questa natura deve portare anche a sviluppare dei materiali didattici appropriati alla formazione professionale che possano essere estesi a tutti i settori.

e) Valutazione dell'impatto dell'intervento

Come abbiamo detto in precedenza non è facile prevedere dei progressi a breve termine in quanto a conoscenze e capacità. Tuttavia il progetto mira anche a valutare l'impatto delle misure d'intervento sulla motivazione e sulle rappresentazioni rispetto alla lingua scritta.

f) Formazione dei docenti del settore professionale

Una delle dimensioni centrali del progetto è la formazione dei docenti, allo scopo di migliorarne l'efficacia nell'azione formativa quotidiana. Per questo motivo si dovranno elaborare delle indicazioni, relative al tema dello sviluppo delle competenze linguistiche, per la formazione di base e la formazione continua di tutti i docenti del settore professionale.

2. Definizione del progetto

Tenuto conto degli elementi esposti nel capitolo precedente, il nostro progetto di sviluppo intende:

- a) contribuire ad una riflessione sulla particolare situazione in cui si trovano le persone in formazione in rapporto alla lettura e alla scrittura;
- b) mettere a punto e realizzare uno strumento volto a misurare le competenze in lettura e scrittura delle persone in formazione e ad identificare la natura delle loro difficoltà;
- c) mettere in atto approcci pedagogico-didattici particolarmente adatti allo sviluppo delle competenze in lettura e scrittura, comprendenti materiali didattici e proposte concrete per i diversi contesti della formazione professionale; in particolare saranno prese in considerazione le esigenze poste nelle ordinanze professionali e le situazioni comunicative significative per il contesto aziendale;
- d) definire proposte concrete per la formazione di base e continua dei docenti del settore professionale.

2.1 Domande guida

Il progetto volge la sua attenzione alle seguenti domande guida:

- a) Quali strumenti permettono di valutare e identificare in modo pertinente le competenze in lettura e scrittura delle persone in formazione?
- b) Quali sono le principali difficoltà nell'ambito della lettura e della scrittura che presentano le persone in formazione?
- c) In che misura gli approcci proposti permettono di migliorare le competenze di lettura e scrittura delle persone in formazione coinvolte?
- d) Qual è il grado di apprezzamento da parte delle persone in formazione e dei docenti del dispositivo d'intervento e dei vari tipi di attività?

2.2 Contesto di applicazione

Il progetto, pur mantenendo una struttura generale comune, si articolerà in due sottoprogetti in funzione del curriculum di riferimento e coinvolgerà i quattro settori della formazione professionale (artistico, industriale e artigianale, commerciale e socio-sanitario). In linea di massima il progetto si rivolge a tutti i docenti e tutti gli esperti di materia di maturità professionale, tuttavia un ruolo preminente sarà attribuito agli insegnanti di italiano e di cultura generale.

- a) Settore della formazione di base AFC: saranno coinvolte classi del primo anno di apprendistato AFC, docenti di cultura generale e di conoscenze professionali.
- b) Settore della maturità professionale: saranno coinvolte classi di maturità professionale del modello integrativo (eventualmente additivo) del primo anno, in modo da avere una continuità con quanto svolto nel quarto anno di scuola media, docenti di italiano, di materie scientifiche e storico-economico-sociali.

Nelle tabelle 15 e 16 seguenti figura un riepilogo del settore professionale, degli studenti, delle classi e dei docenti coinvolti, sia nel primo anno di progetto (2009-2010) sia in quello successivo (2010-2011).

Tabella 15: Popolazione coinvolta per l'anno 2009-2010

Curricolo	Sede	Classi	Persone in formazione	Docenti
Maturità professionale commerciale	CPC Lugano	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di italiano, 1 docente di economia, 1 docente di storia e istituzioni politiche)
Formazione AFC Settore artigianale e industriale	SPAI Locarno	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di cultura generale e 2 docenti di conoscenze professionali)
	Centro di formazione Poschiavo	1 classe pilota 1 classe controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 15 N controllo = 15	N = 3 (1 docente di cultura generale e 2 docenti di conoscenze professionali)
Totale	3 sedi	5 classi pilota 5 classi controllo	N pilota = 95 N controllo = 95	N = 9

Tabella 16: Popolazione coinvolta per l'anno 2010-2011

Curricolo	Sede	Classi	Persone in formazione	Docenti
Maturità professionale commerciale	CPC Lugano	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di italiano, 1 docente di economia politica/aziendale e diritto, 1 docente di storia e istituzioni politiche)
Maturità professionale sanitaria e sociale	Da definire	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di italiano, 1 docente di economia politica/aziendale e diritto, 1 docente di storia e istituzioni politiche)
Maturità professionale tecnica	Da definire	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di italiano, 1 docente di economia politica/aziendale e diritto, 1 docente di storia e istituzioni politiche)
Maturità professionale artistica	Da definire	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di italiano, 1 docente di economia politica/aziendale e diritto, 1 docente di storia e istituzioni politiche)
Formazione AFC Settore tecnico	SPAI Locarno/ Centro formazione Poschiavo	3 classi pilota 3 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 55 N controllo = 55	N = 3 (1 docente di cultura generale e 2 docenti di conoscenze professionali)
Formazione AFC Settore sanitario e sociale	Da definire	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di cultura generale e 2 docenti di conoscenze professionali)
Formazione AFC Settore artistico	Da definire	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di cultura generale e 2 docenti di conoscenze professionali)
Formazione AFC Settore commerciale	Da definire	2 classi pilota 2 classi controllo (1° anno di formazione)	N pilota = 40 N controllo = 40	N = 3 (1 docente di italiano, 1 docente di economia, 1 docente di contabilità)
Totali	10 sedi	17 classi pilota 17 classi controllo	N pilota = 325 N controllo = 325	N = 24

2.3 Approccio e strumenti metodologici

Il progetto si basa su metodologie sia qualitative sia quantitative:

- test di valutazione delle competenze di lettura e scrittura;
- questionari e interviste a docenti e persone in formazione;
- trattamento statistico dei dati (test e questionari);
- approccio semi-sperimentale (con un gruppo controllo).

2.4 Fasi del progetto, metodologia ed agenda

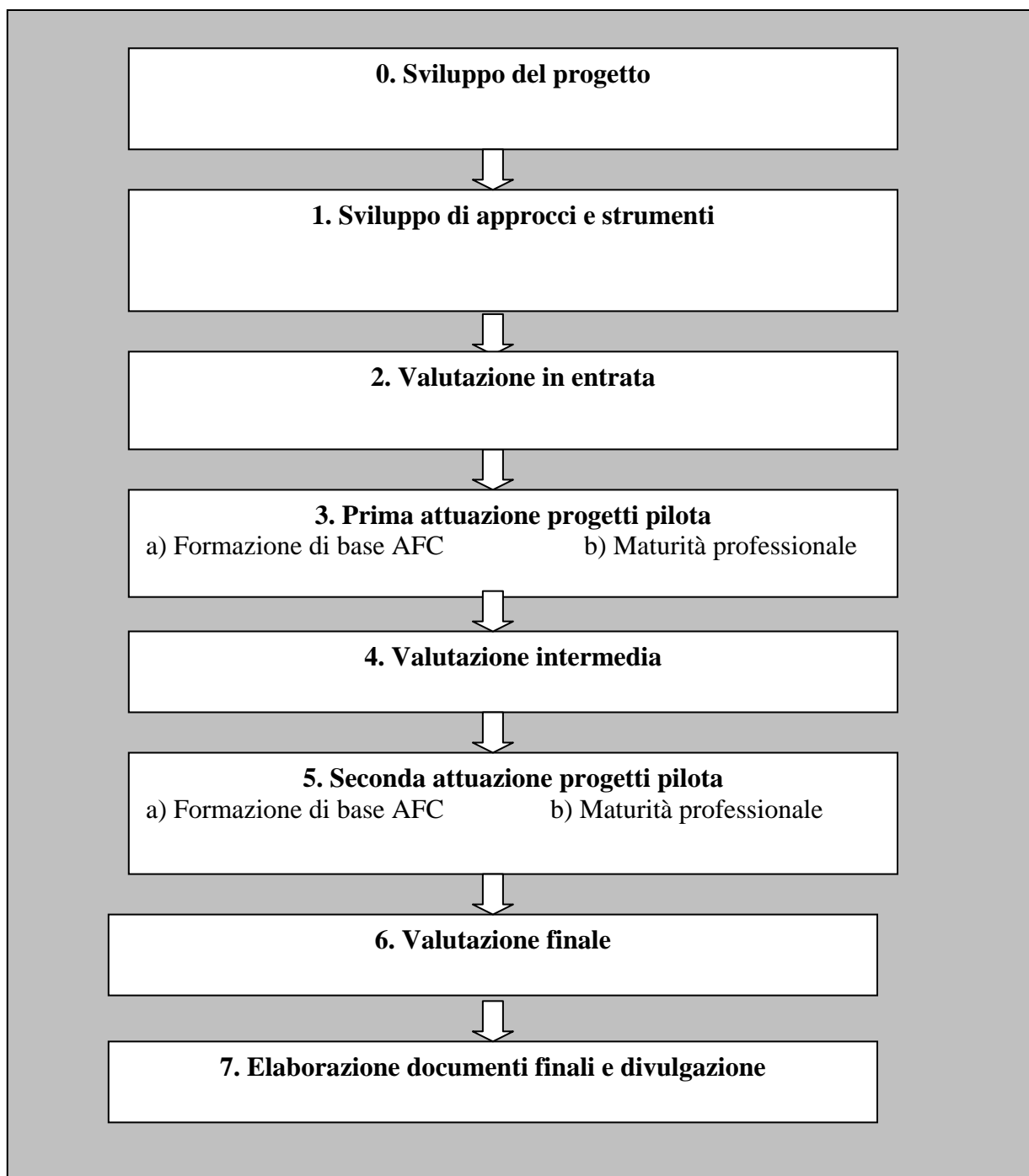


Figura 5: Schematizzazione del progetto

Il progetto prevede sette fasi distribuite sull'arco di 30 mesi (da luglio 2008 a dicembre 2011).

Fase 0: Sviluppo del progetto (luglio 2008-marzo 2009)

- a) Approfondimento concettuale della tematica.
- b) Elaborazione del progetto.
- c) Invio del progetto all'UFFT per la richiesta dei sussidi federali /art. 55.
- d) Identificazione del settore professionale e dei docenti che collaboreranno attivamente alla ricerca.

Fase 1: Elaborazione di uno strumento per rilevare le competenze in lettura e scrittura e la relazione con la lingua scritta (aprile-agosto 2009)

- a) Ricerca e sviluppo/adattamento di uno strumento per individuare il livello di competenza nella lettura e nella scrittura. Il test sarà sottoposto a un gruppo pilota per verificarne l'idoneità prima della somministrazione definitiva.
- b) Sviluppo di concetti pedagogico-didattici da utilizzare durante i progetti pilota.
- c) Attivazione del primo nucleo di docenti che parteciperanno alla sperimentazione.

Fase 2: Valutazione in entrata (settembre-ottobre 2009)

- a) Il test sarà somministrato a tutte le classi che parteciperanno ai progetti pilota e ad un gruppo di classi controllo.
- b) Analisi dei risultati del test e identificazione delle tipologie di problemi con i quali le persone in formazione si trovano confrontate.
- c) Elaborazione di un rapporto nel quale compaiono:
 - una presentazione della dimensione concettuale della problematica;
 - i risultati ottenuti dalle persone in formazione al test di valutazione delle competenze di lettura e scrittura;
 - una riflessione critica sullo strumento di valutazione utilizzato;
 - le tipologie delle difficoltà nell'ambito della lettura e scrittura;
 - le proposte d'intervento da attuare nei progetti pilota.

Fase 3: Prima attuazione progetti pilota (ottobre 2009-giugno 2010)

La prima sperimentazione dei progetti pilota serve a verificare l'approccio didattico scelto e per questo motivo sarà sperimentata in un settore specifico dei due curricula formativi.

a) Formazione AFC

Le prime indicazioni scaturite dalla fase di raccolta dei dati devono permettere la messa in atto di una sperimentazione accompagnata che inizierà nel gennaio 2010 e si concluderà nel giugno 2011. L'obiettivo è di elaborare delle attività didattiche mirate alle competenze di base.

In linea generale le sperimentazioni potranno essere elaborate a partire da due possibili scenari:

- scenario 1: misure didattiche da applicare nel contesto generale
- scenario 2: misure didattiche da applicare nel contesto di persone in formazione con difficoltà particolari , e più precisamente nell'insegnamento regolare e in attività specifiche di sostegno.

b) Maturità professionale

L'asse d'intervento principale è costituito dall'introduzione di un laboratorio di scrittura: l'apprendimento/insegnamento della lingua comune – come già avviene nelle scuole medie – è articolato in due momenti distinti, uno con la classe intera (per le attività "tradizionali") e uno con metà classe per le attività di laboratorio. Altre misure saranno eventualmente prese in funzione dei risultati emersi nel test di entrata e in collaborazione con gli esperti di maturità professionale nel contesto dei laboratori didattici previsti nelle sedi.

Fase 4: Valutazione intermedia dei progetti pilota (giugno-agosto 2010)

Nel mese di giugno 2010 sarà svolto un primo bilancio delle attività, che farà capo a osservazioni di momenti formativi, interviste semi-strutturate, analisi delle attività didattiche sviluppate.

Fase 5: Seconda attuazione dei progetti pilota (settembre 2010-giugno 2011)

I progetti pilota continuano sulla base delle indicazioni raccolte nella valutazione intermedia nei due settori (formazione di base e maturità professionale), ma sono attivati anche i progetti negli altri settori della formazione professionale.

Fase 6: Valutazione dei progetti pilota (maggio-settembre 2011)

- a) Somministrazione dei test e questionari utilizzati nella fase 2 per valutare l'impatto dell'intervento in termini di competenze nell'ambito della lettura e della scrittura e di rappresentazioni della lingua scritta. La valutazione dell'efficacia sarà effettuata facendo riferimento ai risultati del gruppo controllo.
- b) Analisi dei materiali prodotti durante le attività.
- c) Interviste semi-strutturate con le persone coinvolte (persone in formazione e docenti).
- d) Redazione di una bozza di rapporto finale.
- e) Messa a punto dei materiali necessari per l'allestimento del dossier didattico.

Fase 7: Elaborazione dei materiali finali e divulgazione (settembre-dicembre 2011)

- Redazione definitiva del dossier didattico e del rapporto finale.
- Attività di divulgazione con eventi informativi e redazione di articoli.

Tabella 17: Descrizione delle fasi del progetto in relazione all'agenda, agli obiettivi e alla metodologia proposta

Fasi	Obiettivi	Metodologia
Fase 0 Luglio 2008 -marzo 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Definizione del piano di ricerca - Esplorazione della problematica - Invio del progetto all'UFFT per la richiesta di sussidi federali 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi della letteratura
Fase 1 aprile-agosto 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione/adattamento di uno strumento per valutare le competenze in lettura e scrittura delle persone in formazione - Sviluppo di concetti pedagogico-didattici da utilizzare durante i progetti pilota - Attivazione del primo nucleo di docenti che parteciperanno alla sperimentazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Strumento di valutazione competenze in lettura e scrittura - Analisi della letteratura
Fase 2 Settembre-ottobre 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Somministrazione dello strumento di valutazione - Identificazione del livello di competenza e delle principali difficoltà con cui si trovano confrontati le persone in formazione - Redazione di un documento intermedio 	<ul style="list-style-type: none"> - Strumento di valutazione competenze in lettura e scrittura - Analisi statistica del test di valutazione
Fase 3 Ottobre 2009-giugno 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione dei docenti - Elaborazione di attività didattiche concrete - Svolgimento dei progetti pilota 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzione di materiali didattici - Attività formative
Fase 4 Giugno-agosto 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione intermedia dei progetti pilota 	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazioni di momenti formativi - Interviste semi-strutturate - Analisi materiali didattici
Fase 5 Settembre 2010-giugno 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo di misure d'intervento specifiche ai vari settori professionali 	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazioni di momenti formativi - Interviste semi-strutturate - Produzione di materiali didattici - Attività formative
Fase 6 Maggio-settembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione finale dei progetti pilota 	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazioni di momenti formativi - Strumento di valutazione competenze in lettura e scrittura - Interviste semi-strutturate - Questionari
Fase 7: Ottobre-dicembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione di un dossier didattico finale - Redazione del rapporto conclusivo sulla ricerca - Attività di divulgazione (articoli, eventi informativi). 	

2.5 Risultati previsti

In termini concreti il progetto produrrà:

a) Un rapporto complessivo del progetto nel quale compariranno i seguenti aspetti:

- la dimensione concettuale della problematica;
- la descrizione dello strumento di valutazione e una riflessione critica del suo impiego;
- la descrizione dei modelli d'intervento pedagogico-didattico utilizzati nell'ambito della lettura e della scrittura;
- l'impatto delle misure attuate a livello delle competenze specifiche e della relazione con la lingua scritta;
- le proposte strategiche per l'introduzione di questo modello all'interno di altre scuole e settori della formazione professionale.

Inoltre saranno redatti degli articoli su riviste specializzate e non, nei quali saranno presentati i risultati ottenuti.

b) Un dossier didattico indirizzato ai docenti del settore professionale nel quale figureranno:

- la descrizione dello strumento di valutazione delle competenze linguistiche e le indicazioni per il suo impiego;
- la presentazione degli approcci didattici con i corrispondenti materiali a carattere esemplare da applicare nei vari contesti della formazione professionale;
- delle indicazioni specifiche per l'insegnamento della lingua nella cultura generale e dell'italiano nella MP, e in generale per tutte le materie.

c) Un documento nel quale saranno indicate le proposte concrete per la formazione di base e continua dei docenti del settore professionale coinvolti in questo tipo di attività.

I beneficiari dei risultati saranno:

- le persone in formazione
- i docenti in formazione
- i formatori del settore professionale
- i formatori di formatori IUFFP
- la Divisione della formazione professionale e le associazioni professionali

2.6 Organigramma

Al progetto collaborano la Divisione della formazione professionale (DFP) del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino e l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP) di Lugano.

Direzione: Marco Badan, rappresentante DFP (10%)

Coordinamento operativo: Marco Badan, docente e coordinatore maturità professionale DFP (10%); Luca Bonini, docente IUFFP Lugano (30%); Regula Gnosca, docente e coordinatrice cultura generale DFP (5%); Gianfanco Spinedi, collaboratore scientifico Ufficio studi e ricerche (USR/DECS)(20%).

Gruppo operativo 2009/2010: 3 docenti del settore della formazione di base (docenti di cultura generale e di conoscenze professionali) (totale 4 ore di sgravio), 3 docenti del settore della maturità professionale (1 docente di italiano, 1 docente dell'ambito scientifico, 1 docente dell'ambito socio-economico) (totale 4 ore di sgravio), un esperto di TIC (5%), un consulente esperto di lingua e difficoltà linguistiche (5%), il laboratorio multimediale IUFFP (5%). Inoltre è preventivata l'attivazione su mandato di esperti, in particolare per il trattamento statistico dei dati e la didattica della lingua italiana.

Gruppo operativo 2010/2011: 12 docenti del settore della formazione di base (4 docenti di cultura generale e 8 di conoscenze professionali) (totale 16 ore di sgravio), 12 docenti del settore della maturità professionale (4 docenti di italiano, 4 docenti dell'ambito scientifico, 4 docenti dell'ambito socio-economico) (totale 16 ore di sgravio), un esperto di TIC (5%), un consulente esperto di lingua e difficoltà linguistiche (5%), il laboratorio multimediale IUFFP (5%). Inoltre è preventivata l'attivazione su mandato di esperti, in particolare per il trattamento statistico dei dati e la didattica della lingua italiana.

Gruppo di accompagnamento scientifico: Gianni Ghisla (responsabile del Dipartimento ricerca e sviluppo, IUFFP Lugano), almeno 2 rappresentanti del mondo del lavoro, Ermanno de Marchi (capoufficio dell'innovazione e dello sviluppo della qualità, DECS/DFP), due esperti della didattica dell'italiano.

2.7 Gestione della qualità

La gestione della qualità è assicurata dalla supervisione esercitata dal gruppo di accompagnamento scientifico (2-3 incontri l'anno) e dall'auto-valutazione del quadro sperimentale prevista nel bilancio conclusivo.

Bibliografia

- Aeby, S. (2004). *Récréature. Évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de lecture destiné à des élèves de 8^{ème} année en grande difficulté*. Neuchâtel: IRDP.
- ANCLI, (2008). *Travaux du Forum permanent des pratiques sur les usages des TIC*. Lyon : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. (www.ancli.gouv.fr)
- Andreoli V. - Cassano G. B. - Rossi R. (a cura di)(2002). *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Elsevier.
- Badan, M. (2008). *Elementi per una didattica della scrittura*. DFP, documento interno.
- Barré de Mignac, C. (2002). *Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme*. (http://eduscol.education.fr/D0126/dyslexie_barre_de_mignac.htm)
- Bayalaender, e., Dozio, E. Roncoroni-Arlltaz, V., Tamagni, G., e Vanetta F. (2003). *Riforma 3 della Scuola media*. Bellinzona. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – Divisione della scuola – Ufficio dell'insegnamento medio.
- Bentoilla, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
- Bentoilla, A. e Rivière, J.-P. (2001). *Illettrisme et exclusion*. Université de Paris V et Solidarité & Développement. (<http://sd.alinea.free.fr/Documents/200105paris/rapport.htm>)
- Bertschi-kaufmann, A., e Lindauer T. (2006). *Gut lesen - Was Heisst das? From* (http://www.zentrumlesen.ch/Gut_Lesen_was_ist_das.cfm)
- BEST (2004). *Analfabetismo. Linee guida per operatori*. Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH. (www.best-training.com/opencms/export/download/EU-Projekte/folder_italienisch_sortiert.pdf)
- Billiau, V., Vanhille, B., Obled, B., Bailet, G e Azelie, B. (2001). *Formations ouverts et à distance et illettrisme*. Dispositif régional FOAD Nord Pas de Calais. (<http://foad.univ-lille1.fr/seb/index.html>)
- Borkowski, J. G., e Day, J. D. (1987). Research with special children: Issues, definitions and methodological perspectives. In J. G. Borkowski, & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children: Comparative studies of giftedness, learning disabilities, and retardation* (pp. 1-14). Norwood, NJ.: Ablex.
- Boutet, J. (2000). Enjeux du langage dans le travail actuel. In El Hayek, C. (sous la direction) *Illettrisme et monde du travail* (pp. 56-73). Paris: La Documentation française.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail: bilan et évolution, *Langage & société*, n° 98, pp.17-42.

Büchel, F.P. e Molo, P. (2000). Metakognitive Kontrolle beim Verstehen von Texten. Ein Vergleich zwischen Regel- und Sonderschule. Vortrag an der 25. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung in Essen, 12-13 Mai

CDIP (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action*. Bern: CDIP.

Champion F. (2000). Par delà les méthodes: réflexions pour une méthodologie. In El Hayek, C. (sous la direction) *Illettrisme et monde du travail* (pp.23-45). Paris: La Documentation française.

Chauveau, G. (2006). Apprendre à lire et à écrire: une acquisition relationnelle. *Caractères*, n°21, 1/2006, 4-7.

Chenouf, Y. (1998). De l'illettrisme comme facteur d'exclusion, *Les Actes de Lecture*, n° 62 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL62/AL62P18.html)

Chevallier-Gaté, C. (2005). La préoccupation de l'illettrisme aujourd'hui. In Gaté, J.-P. (sous la direction) *Prévenir l'illettrisme* (pp.23-44). Paris: L'Harmattan.

Cesari-Lusso, V. (2005). *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*. Trento: Erickson.

Comité suisse de lutte contre l'illettrisme (2005). *Accès à la lecture et à l'écriture pour tous. Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse*. Bern: UNESCO

Corno, D. (2005). *Educare a scrivere che cosa e perché?* Bellinzona: DECS/Ufficio dell'insegnamento medio.

Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.

Cortellazzo, M.A. (1977). Prospettive di studio dell'italiano regionale. In Renzi, L. e Cortellazzo, M.A. *La lingua italiana oggi. Un problema scolastico e sociale* (pp.129-146). Bologna: il Mulino.

Cuenat, A. (2006). *Lire et faire lire, mosaïque de sens et importance du cadre*. Mémoire de Licence, Université de Neuchâtel: Institut de psychologie.

DBK (2005). *Promemoria 09. Dislessia e discalculia nella formazione professionale di base*. Lucerna: CFSP (www.CSFP.ch).

De Beni, R. e Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione*. Trento: Erickson.

Delahie, M. (1999). La dyslexie développementale. In Blind, C.-F. (sous la direction). *Illettrisme en toutes lettres* (pp.85-88). Val de Marme: Flohic édition.

- Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, K., Lurin, J., Decarro, N.M., Rastoldo, F. e Soussi, A. (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Foucambert, J. (1983). La lecture une affaire communautaire, *Les Cahier de l'Animation*, n° 40 (www.lecture.org/textes/affaire_comm.html).
- Foucambert, J. (1986). L'analphabète n'est plus ce qu'il était, *Hommes et Migrations*, n° 1098. pp.6-15.
- Freire, P. (2002) *La pédagogie degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gaux, C., Lacroix, F. e Boulch, L. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. In Gaté J.-P. e Gaux, C. (sous la direction). Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte (pp.29-56). Rennes Cedex: Presses universitaires de Rennes.
- Girod, R. (1998). *L'illettrisme*. Paris: PUF.
- Guggisberg, J., Detzel, P. e Stutz, H. (2007). *Coûts économiques de l'illettrisme en Suisse*. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische studien BASS ag.
- lanes, D. (2001). Metodologia metacognitiva nell'insegnamento e nel recupero e sostegno. In : *Insegnamento metacognitivo con l'adolescente in difficoltà scolastica* (pp.35-57). Divisione della scuola: Centro didattico cantonale - Servizio di sostegno pedagogico della scuola media e Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale.
- Kohl, H.R. (1976). *Leggere come. Le condizioni per un apprendimento della comunicazione scritta*. Milano: Emme.
- Lavinio, C. (2006). *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carrocci.
- Maccagno, E. (1993). *Spazi di scrittura. Alcuni indicatori dell'analfabetismo funzionale nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura/Divisione della scuola: Ufficio studi e ricerche.
- Marchisan, M.L. e Alber, S.R. (2001). Strategie metacognitive per insegnare i processi di scrittura a studenti con difficoltà, *Difficoltà d'apprendimento*, n°4, vol.6, pp.459-474.
- Maurin, J.C. *Introduire les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les dispositifs de formation des publics de bas niveaux de qualification*. Cèpière Formation (<http://sd.alinea.free.fr/Documents/Guidmethodo/sommaireguide.htm>)

- Meirieu, P. (2002). *Illettrisme et exclusion*. Conférence donnée dans la cadre du Colloque organisé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>
- Merlini, F. (2004). *La comunicazione interrotta. Etica e politica nel tempo della "rete"*. Bari: Dedalo.
- Mesini, C. e Ottolini, G. (1997). *Sape leggere, saper scrivere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Moatty, F. (2000). Instructions de travail écrites et bas niveaux de qualification. In El Hayek, C. (sous la direction) *Illettrisme et monde du travail* (pp.78-86). Paris: La Documentation française.
- Moè, A., Cornoldi, C., e De Beni, R. (1998). *Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico*. Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria, 59, pp. 567-576.
- Neri, P. (2003). Analfabetismo funzionale: per modo di dire o per modo di fare?, *Scuola ticinese*, n°253, anno XXXII, pp. 20-24.
- Nicoli, M. (2005). Promozione delle competenze in lettura nelle scuole professionali. Lugano: IUFFP, documento interno.
- OCDE e Statistiques Canada (ed.) (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris e Ottawa: OCDE.
- OCDE (2005). *La définition et sélection des compétences clés*. (www.OCDE.org)
- OFS (2005). *Littératie et compétences des adultes. Premiers résultats de l'enquête ALL (Adult Literacy and Lifeskills)*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFS (2006). *Lire et calculer au quotidien. Compétences des adultes en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFS (2007). *Diversité des personnes avec des faibles compétences*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Bern: Peter Lang.
- Pedrazzini-Pesce, F. e Tozzini Paglia, L. (2001). *Leggere, scrivere e calcolare nella Svizzera italiana. Risultati nell'ambito della "International Adult Literacy Survey"*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini-Pesce, F. (2003). I risultati nella Svizzera italiana secondo alcune caratteristiche degli allievi. In Pedrazzini-Pesce, F. (a cura di). *Bravo chi legge* (pp.83-96). Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Petter, G. (2007). *La narrativa a scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*. Trento: Erickson.

Robine, N. (1998). Écrit et identité, *Les Actes de Lecture*, n°61, mars.
(www.lecture.org/productions/revue/AL/AL62/AL62P18.html)

Romeri, A. (2006). *I disturbi della lettura e della scrittura in età scolare*. Tesi laurea in Scienze e Tecniche di Psicologia Cognitiva Applicata, Università degli studi di Trento.
(<http://www.palestradellascrittura.it/public/file/!%20disturbi%20della%20lettura%20e%20della%20scrittura%20in%20et%C3%A0%20scolare.pdf>)

Rossi, D., Godenir, AS. e Denghien, S. (2005). *Prise en compte de situation d'illettrisme en milieu scolaire. Prévention de l'analphabétisme*. Lire et Ecrire Hainaut Occidental
(<http://publications.alphabetisation.be/content/view/104/92/>)

Talpin, J.-M. (2003). Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ?, *Bullettin des Bibliothèques Françaises*, tome 4, n°3, pp.5-10

UFFT (2006). *Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale*. Berna: UFFT.

UNESCO (2002). Dossier Alphabétiser, *Le bulletin d'information du Secteur de l'éducation de l'UNESCO*, n°2, pp. 4-7.

Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Éducation et francophonie*, vol. XXV, n°2, automne-hiver. (www.acelf.ca/c/revue/index.php)

Vanhille, B. (2000). Le dispositif régional FOAD. Vers un nouveau mode de remédiation à l'illettrisme dans les PME-PMI? In El Hayek, C. (sous la direction) *Illettrisme et monde du travail* (pp.92-105). Paris: La Documentation française.

Vanhooydonck, S. e Grossenbacher, S. (2002). *L'illettrisme. Quand l'écrit pose problèmes*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Zani, B. e Selleri, P. (1988). *La comunicazione*. Roma: Carrocci.

Siti internet

www.pisa.admin.ch