

Italiano L2 in contesti migratori.

Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE

Università per Stranieri Perugia

Prefazione - Il punto di vista del CVCL

Iniziando a lavorare 10 anni fa ad un modello di certificazione per studenti migranti, ho avvertito l'urgenza di trovare un filo conduttore, degli elementi di raccordo, che leghino il settore della formazione linguistica degli immigrati, anche scarsamente alfabetizzati con la valutazione delle competenze linguistiche.

Non mi riferisco solo al Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) che, in quanto tale, è di per sé elemento importante di raccordo e aggregazione, e neanche al fatto che le normative vigenti in qualche modo leghino se non subordinino l'educazione linguistica in contesto migratorio alla valutazione, mi riferisco piuttosto alla necessità di fornire strumenti di lavoro condivisi fra chi si occupa di apprendimento, di insegnamento e chi di valutazione, strumenti che siano coerenti e coordinati, che leghino fra loro ambiti ed obiettivi diversi in partenza.

Il QCER è, per definizione, uno strumento pedagogico che può rispondere a questa funzione, nasce per giunta da un lavoro scientifico rigoroso.

Proponendosi come strumento di riferimento richiede, tuttavia, di essere adattato ai diversi contesti all'interno dei quali lo si vorrà applicare, alle diverse tipologie di utenza, a ragioni ed obiettivi di apprendimento diversi, che non necessariamente possono essere tutti compresi nel documento europeo.

John Trim ne individua caratteristiche e finalità nei termini seguenti:

'What [the CEFR] can do is to stand as a central point of reference, itself always open to amendment and further development, in an interactive international system of co-operating institutions ... whose cumulative experience and expertise produces a solid structure of knowledge, understanding and practice shared by all.'

In aggiunta, il QCER è da completare nella parte linguistica, del tutto assente nella sua specificità. Gli stessi descrittori di competenze ed abilità, proposti ai capitoli 4 e 5, richiedono dopo oltre 10 anni di uso e sperimentazione, di essere rivisti o completati, così come è emersa, già da qualche anno, l'esigenza di individuare descrittori per una fascia di utenti di un livello precedente all'A1, che possa rivolgersi anche al contesto migratorio.

In questo senso si sta già del resto muovendo lo stesso Consiglio d'Europa con nuove iniziative e progetti.

Nei confronti del QCER, negli ultimi 10 anni, all'interno del CVCL, abbiamo adottato un approccio di "lavoro sul QCER", realizzando progetti e partecipando ad iniziative, in collaborazione con la Divisione per le Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, per completare il documento europeo negli aspetti mancanti. In questi 10 anni abbiamo contribuito a dotarlo di quegli strumenti che, per l'italiano lingua non materna, potessero servire da raccordo fra apprendimento, insegnamento e valutazione, cominciando, già nel 2008 con *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione* (Rocca 2008), ad adattarlo a contesti, quali quello migratorio che, come generico strumento di riferimento, il QCER non poteva di certo contemplare.

Da questa serie di progetti, avviati già nella prima metà della decade scorsa, in collaborazione con la divisione per le Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, è nata la sperimentazione del Manuale *Relating Language Examinations to the CEFR*, si è arrivati alla pubblicazione degli *Esempi di produzioni orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del QCER* (Grego Bolli 2008) e quindi al fondamentale *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi 2010). Quest'ultimo, definendo i materiali linguistici specifici per l'italiano, partendo dal QCER e dai suoi descrittori, consente infatti la creazione di linea guida, curricoli e sillabi.

Al *Profilo della lingua italiana* e quindi al QCER fa riferimento anche il lavoro dei colleghi Borri, Minuz, Rocca e Sola finalizzato alla definizione dei contenuti linguistici specifici per una fascia di utenti di livello precedente all'A1 che, partendo da una realtà di quasi assente scolarità inizino un percorso formativo che intenda portarli a raggiungere le capacità d'uso e le competenze richieste dal livello A1.

Dal punto di vista del CVCL e mio personale, questa pubblicazione rappresenta al momento l'ultimo, importante ed utile risultato di un lavoro costante e sistematico di ricerca applicata, avviato a seguito della pubblicazione del QCER all'inizio del secolo.

Giuliana Grego Bolli

(Direttore del Centro per la Valutazione e la Certificazione linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia)

Introduzione

La programmazione, secondo una metodologia di obiettivi, contenuti, tempi, materiali, attività didattiche, strumenti di valutazione e di certificazione, costituisce un aspetto fondamentale della pratica di insegnamento della L2; è definita solitamente come pianificazione “curricolare”. Un syllabo, come quello qui proposto, è parte di questo ampio processo di decisioni didattiche e riguarda in particolare “la specificazione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento in termini di conoscenze e/o capacità”¹. In altri termini un syllabo definisce che cosa insegnare e in quale ordine; rappresenta pertanto uno strumento essenziale nell’organizzazione dei corsi, nella stesura dei materiali didattici, nella predisposizione di test diagnostici e di profitto.

Nella predisposizione di un syllabo la lingua in sé (lessico, grammatica, usi, testi, fonologia) è esaminata a partire dai bisogni linguistici dell’apprendente: il suo livello di apprendimento, gli usi immediati e futuri della lingua, i contesti d’uso e gli interlocutori, ma anche il suo background linguistico e culturale, le preconcoscenze, il grado di scolarizzazione e il contesto in cui avviene l’insegnamento². Gli apprendenti, in altri termini, hanno orientato le scelte sottostanti il presente lavoro, che riguarda l’insegnamento iniziale della L2 ad adulti immigrati.

Tale utenza è costituita da un pubblico di apprendenti eterogeneo per provenienza, culture e lingue di origine (talvolta tipologicamente distanti dalla lingua del Paese ospitante), gradi di istruzione, percorsi biografici, condizioni di vita, lavori, aspirazioni, tipo di immigrazione, oltre che per genere e per età³. Ciò che accomuna gli apprendenti migranti e li distingue da altre tipologie di apprendenti, è il loro essere donne e uomini adulti, che vivono, lavorano, agiscono socialmente nel Paese ospitante, partecipano alla vita civica e imparano la lingua in un contesto plurilingue⁴. Questo

¹ A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 99.

² Per quanto riguarda in specifico l’insegnamento in contesti migratori in Europa, si rimanda alle raccomandazioni contenute in R. Rossner, *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants - Guidelines and options*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants); D. Little, *The Linguistic Integration of Adult Migrants: evaluating policy and practice, Document prepared for the intergovernmental conference to be held in Strasbourg on 24 and 25 June 2010*, Council of Europe (www.coe.int/lang-migrants); J.-C. Beacco, D. Lyttle, C. Hedges, *Linguistic Integration of Adult Migrant. Guide to policy development and implementation*, Council of Europe, 2014 (www.coe.int/lang-migrants); European Commission – DG Home, *European Modules on Migrant Integration - Final Report*, European Commission, 2014 (http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=40802).

³ L’Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) parla di 232 milioni di migranti nel mondo, 1 miliardo includendo le migrazioni interne (<http://www.iom.int/cms/wmr2013>).

⁴ Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*, Milano, Franco Angeli, 1991; D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; M. Barni, A. Villarini, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l’italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 2001; L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell’italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua- IRRE Toscana, 2004; F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005; L. Rocca, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di integrazione*, Perugia, Guerra, 2008, di seguito *Percorsi*, M. Vedovelli, *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci, 2010; J.-C. Beacco, *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2010 (www.coe.int/lang-migrants); R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, A. Valentini, *Apprendere l’italiano da lingue lontane. Prospettiva linguistica, pragmatica, educativa. Atti del Convegno-seminario - Bergamo, 17-19 giugno 2010*, Perugia, Guerra, 2012.

impone di tener conto, anche nella messa a punto degli strumenti di pianificazione didattica, sia delle differenze individuali, sia di contesti d'uso della L2 solitamente non contemplati o marginali nell'insegnamento linguistico, quali, ad esempio, il rapporto con le pubbliche amministrazioni.

Specificità dei contesti migratori, inoltre, è la presenza di soggetti socialmente vulnerabili, tra cui le persone analfabete (che non sanno leggere e scrivere in lingua madre) o con scolarità bassa, scarsamente attrezzate allo studio delle lingue in contesti formali⁵, per i quali l'insegnamento delle lingue deve essere affiancato da un percorso di alfabetizzazione, cioè di accesso alla lingua scritta. Per costoro è necessario un insegnamento linguistico appropriato nei tempi di apprendimento e nei metodi di insegnamento, pena il rischio di esclusione dai processi formativi; un insegnamento che deve guardare anche agli approcci propri dell'educazione degli adulti⁶, e in particolare dell'alfabetizzazione degli adulti in L1, con la quale però non può coincidere⁷.

Il presente lavoro fa riferimento al contesto – Italia e all'italiano come L2; le considerazioni proposte, tuttavia, si prefiggono l'obiettivo di valicare i confini dei Paesi ospitanti, andando al di là dei singoli idiomi. Con ciò offrono il risultato di una ricerca nazionale come supporto per esperienze simili, accomunate dalla condivisione di approcci estendibili su scala europea.

⁵ Beacco, J-C., *The role of languages in policies for the integration of adult migrants. Concept Paper prepared for the Seminar «The Linguistic integration of adult migrants»*. Strasbourg, 26-27 June 2008, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants); Krumm, H-J, *Literacy*, www.coe.int/lang-migrants. Si segnalano inoltre i seguenti siti: Council of Europe, *Linguistic integration of Adult Migrants (LIAM)*, www.coe.int/lang-migrants; LESLLA, Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition ((LESLLA) for Adults, www.leslla.org ; Università per Stranieri di Perugia – CVCL, CELI Integrazione, www.celintegrazione.it.

Non affrontare l'analfabetismo degli adulti può essere visto come una violazione dell'articolo 26 della Dichiarazione dei Diritti umani delle Nazioni Unite. In questo caso il riferimento è agli adulti tutti, non solo migranti; l'urgenza di destinare risorse e ridefinire gli impegni formativi per combattere l'analfabetismo si estende infatti anche alla popolazione autoctona, come drammaticamente emerso dai dati dell'indagine PIIAC – OCSE (OECD, *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, 2013 (Url: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>).

⁶ Di seguito EdA.

⁷ Si può parlare a questo proposito di una nuova specializzazione della glottodidattica, l'alfabetizzazione in L2 (Minuz F., *cit.*), ovvero l'insegnamento della lingua con alfabetizzazione (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2008); Suderland H., Moon P., *Teaching basic literacy to ESOL learners: Developments in teaching education in England*, in Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, Durham, Roundtuit Publishing, 2008 (www.leslla.org); Guernier, M.-C., *Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère*, Synergies Brésil n° 10 - 2012 pp. 47-57. Per l'Educazione degli Adulti, cfr. Freire P, *La pedagogia degli oppressi* (1970), Torino, EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2003, Lucisano P., *Perché una ricerca sull'alfabetizzazione*, in Costa Corda M., Visalberghi A., (a cura di) *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 233-268; , Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997; Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002; Marchioro S. (a cura di), *Gli standard nell'Educazione degli adulti*, IRRE ER, Bologna, 2003; Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli, 2012⁹.

Con riferimento peraltro alla realtà di molti dei Paesi membri del Consiglio d'Europa, l'esigenza di stabilire descrittori delle competenze linguistiche per i livelli iniziali in contesti migratori, e in specifico per i livelli precedenti quelli del *Quadro Comune Europeo*⁸, è emersa con sempre maggiore urgenza, da un lato come richiesta degli insegnanti e delle istituzioni formative, dall'altro per la pressione esercitata dall'obbligo di certificazione o di apprendimento linguistico introdotto *for migrations' purposes*, vale a dire come requisito per il permesso di soggiorno, il permesso di lunga permanenza o l'ottenimento della cittadinanza⁹. Dimostrare di conoscere la lingua del Paese ospitante è spesso una necessità in termini di legge: impatto indiretto di ciò è la parziale emersione della cosiddetta utenza nascosta, laddove i test sono imposti in maniera indistinta a una popolazione d'esame non più filtrata in primis dalla libera scelta del candidato di iscriversi ad una prova di certificazione. In Italia ad esempio, il requisito del livello A2¹⁰ impone di predisporre corsi e materiali didattici idonei a condurre a tale livello, entro i termini previsti dalla normativa vigente, anche gli adulti che per background linguistico o debole scolarizzazione avrebbero bisogno di tempi lunghi per l'apprendimento della lingua.

*Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*¹¹ si propone come strumento per una didattica flessibile e inclusiva. Dal punto di vista metodologico, si inserisce nella prospettiva indicata dal *Quadro*, di cui condivide innanzitutto la nozione della competenza linguistico-comunicativa come competenza multidimensionale e come parte di una più generale competenza d'azione; la persona è intesa come agente sociale e descritta prioritariamente in termini di ciò che sa fare in lingua su temi specifici e attorno a compiti specifici in domini dati¹².

Per quanto riguarda i contenuti di insegnamento, si basa su *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del Quadro A1, A2, B1, B2*¹³. Esito di un progetto condotto parallelamente su diverse lingue europee, *Profilo* è uno strumento integrativo del *Quadro* e raccoglie “i contenuti linguistici dei livelli, da A1 a B2, per l'italiano che un apprendente deve conoscere al fine di sviluppare una competenza appropriata ad agire linguisticamente,

⁸ Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze, La Nuova Italia – Oxford, 2002. Di seguito *Quadro*.

⁹ Extramiana C., Pulinx R., Van Avermaet P., *Linguistic Integration of adult migrants: Policy and practice. Draft Report on the 3rd Council of Europe Survey*, Council of Europe, Strasbourg, 2014 (www.coe.int/lang-migrants)

¹⁰ Art. 4-bis Legge 94/ 2009 (“Disposizioni in materia di sicurezza pubblica”, GU n. 170 del 24/7/2009); Ministero dell'Interno, “Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana”, D.M. 4.6.2010 (G.U. n. 134 del 11/6/2010); art. 6 del DPR 179/2011 (“Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato”, G.U. dell'11/11/2011).

¹¹ Di seguito *Sillabo*.

¹² Council of Europe/Conseil de l'Europe, *cit.*, pp. 11- 17. Cfr. inoltre, Ciliberti A., *Dal concetto di competenza linguistica quello di competenza comunicativa e competenza d'azione*, A. Carli, D. Larcher, S. Baur, (a cura di) *Interkulturelles Handeln | Agire tra le culture Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens / Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*. Bolzano, AlphaBeta, pp. 146-157.

¹³ Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia 2010, di seguito *Profilo*. Per il programma di lavoro “Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages”, cfr. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp#P42_6426.

così come indicato dai descrittori del *QCER*¹⁴. Nello specifico, il *Sillabo* ordina i contenuti individuati dal *Profilo* per il livello A1, rivisti in funzione di fasi che lo precedono. Inoltre si è tenuto conto per la fase Pre A1 del sillabo elaborato per la certificazione CELI Impatto *i* (A1) per apprendenti a scolarità debole e per tutte le fasi del sillabo di livello A1 predisposto dai quattro Enti certificatori dell'italiano con esplicito riferimento ai contesti migratori¹⁵.

Nella definizione dei descrittori e degli obiettivi nell'insegnamento della lingua e nell'alfabetizzazione, ci si è confrontati, oltre che con l'esperienza consolidata nelle strutture di insegnamento dell'italiano, con analoghi strumenti di programmazione didattica messi a punto a livello internazionale: dal *Canadian Benchmark 2000 – ESL for Literacy Learner* ai sillabi o curricoli predisposti in Europa, con specifico riferimento al *Quadro*, per l'alfabetizzazione nel contesto dell'insegnamento dell'inglese, del francese, dell'olandese e del tedesco come L2 in contesti migratori¹⁶. Pur differenti nell'impianto organizzativo, questi strumenti condividono sia la rappresentazione dei bisogni educativi degli apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati, sia la visione dell'alfabetizzazione come insegnamento volto sì all'acquisizione di competenze strumentali, ma anche come via d'accesso ad un più ampio sistema di significati socialmente condivisi e negoziati nella lingua scritta, per una integrazione anche di soggetti più facilmente marginalizzati¹⁷.

¹⁴ Spinelli B, Parizzi F., *cit.* http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/origini.html.

¹⁵ In Rocca L., *cit.*; Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*, 2011. Gli Enti certificatori dell'italiano riconosciuti dal Ministero per gli Affari Esteri (MAE) sono: Università per Stranieri di Perugia, Università Roma III, Università per Stranieri di Siena, Società Dante Alighieri; tale *Sillabo*, cui hanno collaborato Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego-Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L. è reperibile in diversi siti istituzionali (www.celintegrazione.it/insegnanti/risorse).

¹⁶ Centre for Canadian Language Benchmarks, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, 2001 (www.language.ca; anche in francese); Department for Education and Skills (DfES), *Adult ESOL Core Curriculum*, London, DfES, 2001; Beacco J.-C., de Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour le premiers acquis en français*, Didier, Paris, 2005, Fritz T., Faistauer R., Ritter M., Hrubesch A., *Rahmencurriculum*, Universität Wien, Institut für Weiterbildung - Verband Wiener Volksbildung, AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, 2006; Beroepsodewijs en volwasseneneducatie, *Raamwerk Alfabetisering NT2*, Cito, Arnhem, 2008 (www.cito.nl), Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2009 (la precedente versione provvisoria era del 2007 www.bamf.de); cfr. inoltre D. Little, *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants); idem, *The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), Strasbourg, Council of Europe, 2012 (www.coe.int/lang-migrants).

¹⁷ Benseman J., Sutton A., Lander J., *Working in the Light of Evidence, as Well as Aspiration. A Literature Review of the Best Available Evidence about Effective Adult Literacy, Numeracy and Language Teaching*. Wellington, New Zealand Ministry of Education, Tertiary Education Learning Outcomes, 2005; Étienne S., *Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches?*, in Extramania C., Sibille J., *Migration et plurilinguisme en France*, Ministère de la Culture et de la Communication, Didier, Paris, 2008; Minuz F., *I Referenziali per le lingue e i livelli di riferimento per l'alfabetizzazione di apprendenti stranieri*, in Spinelli B., Parizzi F., *cit.*, pp. 173-188; Dalderop K., Janssen van Dielen A.M.-, Stockmann W., "Literacy: Assessing Progress." In van de Craats I. Kuvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition Proceedings of the 4th Symposium- Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009, pp. 85-96; Centre for Canadian Language Benchmarks -Centre des niveaux de compétence linguistique

1. I destinatari

Destinatari del *Sillabo* sono in primo luogo coloro che operano nelle diverse articolazioni dell'azione didattica: a livello di definizione dei curricoli, le autorità educative e i dirigenti delle strutture formative; nella predisposizione dei materiali didattici, gli autori di manuali e gli insegnanti; a livello di programmazione del corso e delle lezioni, gli insegnanti; per quanto riguarda la valutazione delle competenze, i responsabili della predisposizione di test diagnostici, di esami di verifica e di certificazione linguistica.

2. Gli apprendenti

Parlare di adulti migranti significa parlare di una popolazione estremamente eterogenea, all'interno della quale è possibile individuare profili di apprendenti assai differenziati. Nella predisposizione del *Sillabo* si è tenuto conto della consistente presenza, già ricordata, di parlanti lingue non europee, che mostrano solitamente tempi di apprendimento più lunghi; è stata inoltre prevista la differenziazione fra le fasi per il raggiungimento del livello A1 in relazione al grado di alfabetizzazione: dai pre alfabeti, agli analfabeti, ai gradi diversi di alfabetizzazione fino agli apprendenti alfabetizzati¹⁸.

Apprendenti analfabeti totali e alfabetizzati dispongono evidentemente di risorse differenti nell'apprendimento in aula: mentre i primi possono fare affidamento sulla sola lingua orale, i secondi possono basarsi anche su testi scritti, sono capaci di ricorrere a competenze testuali in lingua madre, possiedono strategie di apprendimento e di abilità di studio che sono un portato della scolarizzazione¹⁹; sanno inoltre elaborare e utilizzare regole metalinguistiche esplicite, conoscono e comprendono codici anche non linguistici (numeri, mappe, diagrammi ecc.), comunque necessari per alcuni *saper fare* linguistico - comunicativi, non da ultimo hanno familiarità con pratiche e attività didattiche, ivi incluse le prove d'esame²⁰.

canadiens, *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks, 2013.

¹⁸ La distinzione in tipi differenziati di analfabetismo è ben consolidata a partire dagli inizi degli anni 1990: *Ausländer – Alphabetisierung*, numero monografico di “Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung”, Heft 17/18, 1991; H.S. Huntley, *The New Illiteracy: A Study of the Pedagogic Principles of Teaching English as a Second Language to Non-Literate Adults*, in ERIC, ottobre 1992.

¹⁹ Dai dati raccolti nell'ambito del monitoraggio ministeriale 2012 relativo alle 2015 scuole pubbliche sedi di corsi per adulti, risulta che il 18,1% degli iscritti non ha alcun titolo di studio, cfr. INDIRE- Sezione Istruzione degli adulti, *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*. Indire – MIUR – IdA, 2013 (www.indire.it/ida).

²⁰ Adami H, *The role of literacy in the acculturation process of migrants*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants); European Commission, *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report. September 2012*, Luxembourg. Publication Office of the European Union, 2012; OCSE, *cit.* 2013.

Si indicano di seguito i tipi di apprendenti in relazione ai livelli di alfabetizzazione che verranno declinati attraverso casi esemplari. Tali tipi individuano alcuni insiemi di caratteristiche che si palesano solitamente combinate; sono una rappresentazione categoriale, da cui i singoli apprendenti possono differenziarsi.

2.1 Competenze differenziate

Il *Sillabo* presuppone che gli apprendenti abbiano in entrata (vale a dire all'inizio del percorso formativo) un livello di competenza orale minimo o nullo; definisce pertanto sequenze di contenuti linguistici che procedono in parallelo per le abilità scritte e orali.

Va precisato che il rapporto tra lo sviluppo delle competenze orali e la scolarizzazione, con particolare riferimento agli adulti analfabeti, è tuttora oggetto di studio. Se si considera la relazione tra le due competenze nei percorsi di apprendimento guidato della L2, l'esperienza porta ad indicare un'alta probabilità di tempi di apprendimento dell'orale più lenti negli analfabeti, sia rispetto agli debolmente alfabetizzati sia rispetto agli scolarizzati. Il dato di esperienza sembra confermato da ricerche, ancora iniziali, in ambito psicolinguistico: l'analfabetismo sembra correlato a una minore capacità di elaborare e acquisire consapevolezza di alcune forme linguistiche (fonemi, morfemi, parole), impattando così sullo sviluppo dell'orale. Analfabeti e persone con deboli competenze alfabetiche, inoltre, non hanno accesso alla varietà di testi e usi della lingua che la letto-scrittura consente; l'input linguistico è meno ricco e variato²¹.

Gli apprendenti con uguali livelli di competenza in tutte le abilità costituiscono, tuttavia, solo uno dei profili possibili, peraltro piuttosto raro. Spesso l'utenza di riferimento presenta infatti un profilo marcatamente disomogeneo, con competenze differenziate: ad esempio si danno casi di persone analfabete, con competenze meno che iniziali nella lettura in L2, che nella comunicazione quotidiana sanno esprimersi oralmente, riflettendo un profilo che può anche avvicinarsi al livello B1. A tale proposito si raccomanda di non considerare i livelli come profili unitari, bensì come indicatori di competenza da ricomporre caso per caso: l'idea generale di "livello" non deve offuscare la necessità dell'analisi precisa dei bisogni linguistici²².

Nella programmazione dei corsi è essenziale rilevare le competenze tutte degli apprendenti per definirne i profili individuali e predisporre in tal modo un sillabo adeguato.

Al fine di ottenere una più precisa individuazione dei bisogni linguistici e conseguentemente una messa a punto di percorsi didattici maggiormente adeguati, è prassi consolidata nell'insegnamento agli adulti immigrati rilevare, attraverso una scheda di ingresso, alcune variabili soggettive e sociali

²¹ Tarone E., Bigelow M., and Hansen K., *The impact of alphabetic print literacy level on second language oral acquisition*, "Annual Review of Applied Linguistics", 25, 2005, pp. 77-97; Van de Craats I., Kurvers J., Young-Scholten M., "Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition." in Van de Craats I., Kurvers J., Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, Utrecht: LOT, 2006 (www.leslla.org), pp. 7-23, 2006.

²² Beacco J.-C., *cit.*, Council of Europe, Strasbourg, 2008, p.23.

che possono influire sull'apprendimento: età, genere, background culturale e linguistico, scolarizzazione, contesto di apprendimento della lingua italiana, motivazioni²³. Tale prassi ha peraltro recentemente trovato in Italia una formalizzazione istituzionale nel quadro delle *Linee guida* emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) nel 2012: nello specifico vi si trova l'indicazione relativa alla quantificazione di numero 20 ore "da destinare ad attività di accoglienza ed orientamento"²⁴, come anche ribadito dal successivo documento ministeriale *10 passi verso i CPIA*²⁵ (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti).

Nell'ambito di tali ore dovrebbe essere altresì prevista la somministrazione di un test di ingresso, avente l'obiettivo di delineare il profilo linguistico in entrata dell'apprendente al fine di costituire gruppi classe maggiormente omogenei in termini di competenze pregresse dei corsisti²⁶.

Le definizioni che seguono individuano tipi di apprendenti in rapporto ai livelli di competenze alfabetiche e non tengono in considerazione le abilità orali, che invece sono citate nei profili presentati all'interno di ciascun tipo.

2.2 Pre alfabeti

Adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel Paese di origine.

Talvolta questo tipo di apprendente non ha sviluppato la nozione di scrittura come sistema semiotico; fatica a comprendere che un testo scritto, o anche una parola, portano un significato. Oltre che alla primissima alfabetizzazione strumentale, una parte del lavoro didattico deve essere perciò dedicata a sviluppare la nozione di scrittura e di parola, ad esempio proponendo attività che mettano in relazione rappresentazioni iconiche, fotografie, parole scritte e parole dette.

Profilo 1

Abdi, bantu proveniente dalla Somalia, 45 anni. La lingua madre, un sottogruppo cuscitico, è solo orale. È entrato nella classe come rifugiato. Il suo livello di competenza orale è iniziale, non ha contatti con l'ambiente esterno se non attraverso mediatori.

²³ M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat, (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, Milano, Franco Angeli, 2001; F. Minuz, *cit.*, 2005.

²⁴ MIUR, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, 2012, p.6 (www.miur.it).

²⁵ MIUR, *10 Passi verso i CPIA*, 2013, p. 23 e allegato B2 (www.miur.it). I CPIA sono scuole pubbliche rivolte agli adulti e strutturate su base provinciale. A partire dall'anno scolastico 2014/15 prenderanno gradualmente il posto dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) nati nel 1997 e organizzati su base comunale. Attualmente i CTP sono diffusi in modo piuttosto capillare lungo lo Stivale: sulla base dell'ultimo monitoraggio MIUR (2012) si contano infatti 512 Centri attivi, che impiegano oltre 4.000 insegnanti statali.

²⁶ Un esempio di test di ingresso con riferimento ai contesti migratori, comprensivo di *Guida per l'insegnante* e *Vademecum per il somministratore*, è stato elaborato e sperimentato dal CVCL nel 2012 (<http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>).

2.3 Analfabeti

Adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati²⁷.

In questo caso l'intervento didattico persegue obiettivi diversi benché intrecciati: obiettivi "tecnici" di alfabetizzazione strumentale, obiettivi linguistico-comunicativi e di alfabetizzazione funzionale²⁸, obiettivi "glottomatetici" di sviluppo delle capacità di studio e di consapevolezza dei processi di apprendimento.

Tra gli obiettivi del primo tipo si ricorda lo sviluppo dei prerequisiti alla lettura quali il "principio alfabetico" (cioè la consapevolezza della relazione tra suoni e segni grafici) e le capacità strumentali di base, come il saper tracciare le lettere, abbinare segni e suoni e saperli legare in sillabe e parole.

Tra gli obiettivi classificabili come linguistico-comunicativi rientra un'ampia gamma di competenze e capacità: saper leggere e scrivere parole e semplici frasi ricorrenti attribuendo loro significati e intenzione comunicativa, sviluppare la consapevolezza in primo luogo dello spazio che la lingua scritta ricopre nella realtà italiana ed europea più in generale, in secondo luogo degli usi sociali della lingua scritta (competenza sociolinguistica); cominciare a orientarsi in semplici documenti, insegne, cartelli e i vari testi scritti che compongono il paesaggio visivo imparando gradualmente a fare ricorso alla scrittura come mezzo di relazione con il mondo che circonda ciascuno di noi.

Gli obiettivi del terzo gruppo, infine, riguardano lo sviluppo delle capacità di studio (*imparare a imparare*), quali il saper lavorare con gli altri in aula, riconoscere il formato e la finalità delle attività didattiche, acquisire gradualmente la capacità di individuare e utilizzare regolarità linguistiche, sapersi muovere anche nell'ambito del dominio educativo. Ciò peraltro nell'ottica di stabilire i presupposti per l'ampliamento autonomo di conoscenze e competenze, anche al di fuori dall'aula, anche al termine del corso e di creare contestualmente le condizioni per il *lifelong learning* in termini di apprendimento permanente.

Nel gruppo degli analfabeti, un'ulteriore distinzione deve essere tracciata in relazione al sistema di scrittura della lingua madre e alla distanza tipologica fra la L1 la lingua target²⁹, che possono influire con il sentimento di familiarità o lontananza dell'apprendente, in particolare verso la L2 scritta. Sulla base di tali considerazioni sarà pertanto opportuno distinguere fra:

- adulti non scolarizzati, parlanti una lingua scritta in logogrammi;
- adulti non scolarizzati, parlanti una lingua alfabetica di un sistema non-latino;
- adulti non scolarizzati parlanti una lingua scritta nel sistema latino³⁰.

²⁷ L'alfabetismo solitamente è l'esito della scolarizzazione; tuttavia non sono infrequenti alfabetizzati che hanno imparato a leggere e a scrivere senza aver seguito un percorso scolastico formale.

²⁸ Si intende per "alfabetismo funzionale" la capacità di utilizzare la lettura e la scrittura nelle situazioni più comuni della vita quotidiana e come mezzo per l'apprendimento nell'arco della vita (vedi sotto il paragrafo "Debolmente alfabetizzati").

²⁹ Di seguito LT.

Altre variabili di cui tener conto sono infine rappresentate dalla tipologia di contatti con la lingua del Paese ospitante (solo mediati; rari; frequenti; quotidiani) e dai domini d'uso della stessa (privato; pubblico; professionale; educativo).

Un'attenzione particolare va posta verso le persone che per caratteristiche personali o sociali (età, disabilità, trauma, isolamento e altro) hanno particolari difficoltà nell'apprendimento della L2 (Profilo 2). Le definiamo analfabeti con apprendimento lento; le esigenze che presentano in ordine all'intervento didattico sono simili a quelle dei pre alfabeti.

Profilo 2

Hnia, donna marocchina, 70 anni, nessuna scolarizzazione nel Paese di origine. È nel Paese ospitante da oltre cinque anni. La sua competenza orale in LT è limitata, non risponde a semplici domande quali "Come ti chiami? Da dove vieni?". Non ha mai usato la scrittura, le prime attività svolte in classe sono pertanto di pregrafismo. I contatti con l'ambiente esterno sono inesistenti, ogni bisogno, anche personale, è gestito dai familiari. Si è iscritta ad un corso di alfabetizzazione per poter raggiungere il certificato utile al conseguimento del Permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo.

Profilo 3

Yu, donna cinese, 49 anni, nessuna scolarizzazione nel Paese di origine. È nel Paese ospitante da due anni per motivi di lavoro. La sua competenza orale in LT si attesta ad un livello A1; ha appreso da sola a leggere buona parte dell'alfabeto latino. I contatti con l'ambiente esterno sono spesso mediati; si è iscritta ad un corso di alfabetizzazione per leggere la corrispondenza ufficiale, per rispondere a consegne di lavoro e per iscriversi in futuro alla scuola guida.

Profilo 4

Yamina, 34 anni, proveniente da zona rurale del Marocco, è cresciuta senza accesso all'istruzione. Non scrive nella lingua madre, ma parla una varietà dell'arabo (marocchino) e il berbero (tamazight). È nel Paese ospitante per ricongiungimento familiare. Non ha nessuna competenza orale in L2, i contatti con l'ambiente esterno sono sempre mediati dalla cerchia familiare ed amicale. Si è iscritta al corso di alfabetizzazione perché vuole imparare a parlare e scrivere correttamente.

Profilo 5

Mohamed, marocchino, 38 anni, non scolarizzato, non sa leggere e scrivere in lingua madre, ma è plurilingue, parla una varietà dell'arabo (marocchino), il berbero (tamazight) e il francese. È residente nel Paese ospitante da più di 5 anni, è occupato alle dipendenze, parla la LT ad un livello A1 potenziato. Ha necessità della certificazione di livello A2 per l'ottenimento della Carta UE.

³⁰ Il quadro dei sistemi di scrittura è qui semplificato; cfr: Iannàccaro G., *Si legge com'è scritto: modelli linguistici e scritture delle lingue*, in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., *cit.*, pp. 73-102.

Profilo 6

Radu, rumeno, 42 anni, non ha avuto accesso alla scolarizzazione. È immigrato in Italia da almeno un decennio anche se alterna periodi in cui si trasferisce in altri Stati europei. Attualmente lavora alle dipendenze, ha contatti abituali con l'ambiente esterno. Ha acquisito la L2 parlata per immersione, grazie agli scambi quotidiani: le sue competenze orali si attestano ad un livello A2. Si è iscritto a diversi corsi di alfabetizzazione per imparare a leggere e scrivere sperando di trovare così un lavoro stabile e duraturo.

2.4 Debolmente alfabetizzati

Adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura. Si tratta di apprendenti che, pur possedendo le capacità tecniche di letto-scrittura, non sono in grado di usarle nelle situazioni più comuni della vita quotidiana.

Tale tipo copre una casistica molto ampia, sia in relazione al livello di competenze alfabetiche in lingua madre, sia ai domini d'uso attuali della letto-scrittura, sia ancora al sistema di scrittura della prima alfabetizzazione. Le condizioni di alfabetismo e di analfabetismo, infatti, rappresentano i poli di un *continuum* all'interno del quale è possibile individuare livelli di competenza profondamente diversi; inoltre, la capacità di comprendere o di scrivere un testo scritto può variare anche in relazione alla familiarità con determinati generi testuali.

Rispetto al sistema di scrittura della prima alfabetizzazione e alla distanza fra L1 e LT, anche nel caso di apprendenti debolmente scolarizzati è quindi opportuno distinguere tra:

- adulti debolmente scolarizzati, alfabetizzati in un sistema di scrittura logografico;
- adulti debolmente scolarizzati, alfabetizzati in un sistema alfabetico non-latino;
- adulti debolmente scolarizzati, alfabetizzati nel sistema latino.

Anche in questo caso, altre variabili di cui tener conto sono ancora rappresentate dalla tipologia di contatti con la LT (solo mediati; rari; frequenti; quotidiani) e dai domini d'uso della stessa (privato; pubblico; professionale; educativo).

La programmazione didattica per gli apprendenti del primo gruppo, e talvolta anche del secondo, è fatta coincidere da alcuni con quella per gli analfabeti, per la necessità di un avviamento nel primo caso al principio alfabetico, nel secondo ad un diverso sistema alfabetico³¹. D'altro canto,

³¹ Questa è la scelta operata ad esempio in Germania, giustificata tuttavia da motivi pratici, quali l'impossibilità di distinguere i diversi tipi di analfabetismo con numeri limitati di corsisti (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *cit.*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2009).

determinati processi e talune competenze di lettura e scrittura sono trasferibili dalla L1 alla LT; ad esempio: la familiarità con un genere testuale in lingua madre facilita l'apprendimento della lettura e scrittura della lingua del Paese ospitante, così come alcune strategie di lettura sono trasferite nell'apprendimento della stessa LT³².

Anche per questo tipo, come per gli analfabeti, gli obiettivi didattici sono di carattere strumentale, nel senso del consolidamento delle abilità di base per la lettura e la scrittura, linguistico-comunicativo e glottomatetico (*imparare a imparare*). Per quanto riguarda nello specifico gli obiettivi linguistico-comunicativi, hanno una parte importante l'acquisizione della nozione di frase e l'avvicinamento alla nozione di testo, l'avvio guidato allo studio della grammatica e del lessico, la prima sensibilizzazione alle funzioni comunicative e agli ambiti d'uso dei diversi generi testuali, la capacità di decodificare messaggi iconici e non linguistici inclusi nei testi o sostitutivi (la mappa del sistema di trasporto pubblico, un orario, un semplice grafico), la consapevolezza che esistono diverse modalità di lettura in relazione ai testi e ai propri obiettivi (imparare a scorrere un elenco in ordine alfabetico, ad esempio)³³.

Profilo 7

Li, donna, cinese, 30 anni. Scolarizzazione debole corrispondente a 4 anni. Il sistema di scrittura è logografico. E' nel Paese ospitante da 3 anni per motivi di lavoro, ma non ha alcuna conoscenza della L2 parlata. Ogni contatto con l'ambiente è mediato dalla cerchia familiare ed amicale. Si è iscritta al corso di alfabetizzazione perché desidera rendersi autonoma.

Profilo 8

Abbas, 17 anni, ha una scolarizzazione debole (3 anni) nel Paese di origine (Pakistan), presenta fenomeni di analfabetismo di ritorno. Il sistema di scrittura della lingua madre (urdu) è alfabetico. È nel Paese ospitante da 5 mesi in condizione di minore straniero non accompagnato, attualmente frequenta un corso di formazione professionale, ma con grandi difficoltà nel seguire le lezioni. Ha una conoscenza della L2 parlata attestabile intorno all'A1 potenziato. Riconosce a vista le parole della LT frequenti nella vita quotidiana e nello studio. Ha contatti intensi con l'ambiente esterno.

Profilo 9

Cecilia, nigeriana, 26 anni, ha una scolarizzazione debole (4-5 anni) nel Paese di origine, presenta fenomeni di analfabetismo di ritorno. Di lingua madre igbo, parla, ma non scrive, anche l'inglese. È in Italia per motivi umanitari. Non legge in L2, ma riconosce a vista alcune parole dell'ambiente in cui vive. La conoscenza del parlato si attesta invece al livello Pre A1. Ha contatti limitati con l'ambiente esterno, spesso mediati da figure professionali (mediatore, assistente sociale, volontari). L'iscrizione al corso fa parte del più ampio percorso di integrazione strutturato dal centro di accoglienza.

³² L. Condelli, *Effective instruction for Adult ESL Literacy Students: Findings from What Works Study*, Nottingham, University of Nottingham, 2004 (http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf).

³³ È opportuno ricordare che gli apprendenti di questo tipo potrebbero non saper svolgere azioni quotidiane come leggere l'orologio, consultare un calendario, tenere un'agenda, ordinare una lista alfabeticamente; tali azioni dovranno essere insegnate.

2.5 Alfabetizzati

Gli apprendenti alfabetizzati costituiscono un tipo ampio, in relazione al grado di scolarizzazione, alla lingua madre, all'età, alla motivazione e ad altre variabili soggettive e di ordine sociolinguistico; per quanto riguarda l'apprendimento della LT scritta, tuttavia, non richiedono un percorso preliminare che risponda alle scarse competenze alfabetiche o dalla scarsa abitudine allo studio. In altri termini, il percorso di apprendimento può concentrarsi da subito sugli obiettivi linguistico-comunicativi, fare ricorso alla scrittura e lettura di testi, alle spiegazioni esplicite di regole grammaticali. Per quanto riguarda le abilità di studio, si può lavorare sui formati delle prove di valutazione, preparando così gli apprendenti anche agli esami di certificazione linguistica.

Gli obiettivi corrispondono in gran parte a quelli solitamente stabiliti in base al *Quadro* per il livello A1, con alcune differenze importanti in relazione ai bisogni specifici di donne e uomini che vivono in Italia. Nella redazione del *Sillabo* è stata posta particolare attenzione al fornire le strutture linguistico comunicative necessarie a interagire, sia pure in maniera semplificata, con la pubblica amministrazione, con i sistemi sanitario ed educativo (sia degli adulti che dei minori), nell'ambiente di lavoro³⁴.

Quando il *Sillabo* verrà utilizzato nella predisposizione dei percorsi didattici, inoltre, sarà opportuno dare ampia considerazione alle differenze culturali, sia quelle esplicite, come ad esempio conoscenze fattuali riferite al Paese ospitante, sia, soprattutto, quelle implicite nella lingua: i significati delle parole, l'organizzazione del discorso, la struttura delle interazioni in diversi contesti³⁵. Ad esempio, funzioni linguistiche quotidiane, come il ringraziare o il chiedere un favore, sono realizzate in maniera culturalmente specifica; la diversità dei modi in cui si realizzano le *routine* sociali può dare adito a malintesi. Ancora: in ambito lavorativo, la capacità di gestire secondo le modalità convenzionalmente accettate nel Paese ospitante (come richieste di permessi, giustificazione di assenze, colloqui di lavoro) è un fattore importante che incide nel processo di inserimento³⁶.

Gli apprendenti che sono stati scolarizzati in un sistema di scrittura non latino possono richiedere un periodo iniziale in cui all'insegnamento della lingua si affianca l'avviamento a tale sistema; la velocità di lettura e di scrittura può essere rallentata se l'apprendente legge e scrive abitualmente in

³⁴ Con riferimento ai bisogni formative dei migranti in contesto lavorativo saranno oggetto di pubblicazione i dati raccolti e le considerazioni afferenti alle buone prassi individuate nell'ambito del Progetto transnazionale coordinato dall'Università per Stranieri di Perugia *Formazione, lavoro e integrazione: dalla voce di datori di lavoro e lavoratori migranti alle buone prassi. Un percorso di ricerca a livello europeo*, in collaborazione con i Soggetti aderenti esteri: Università di Cambridge ESOL, Università di Lisbona CAPLE e Goethe Institut. (rif. FEI 2012 – AZIONE 8 PROG-104513).

³⁵ Kramsch C., *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press, 1998; Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma – Bari, Laterza, 2006.

³⁶ Extramiana C., *Learning the language of the host country for professional purposes. Outline of issues and educational approaches*, Council of Europe, 2012 (www.coe.int); cfr. inoltre Mourlhon – Dallies F., *Quand faire, c'est dire: évolutions du travail, révolutions didactiques*, in Mourlhon – Dallies F., (a cura di) *Langue et travail, Le français dans le monde - Recherches et applications*, Clé International, 2007, pp. 12-31; M. Grünhage-Monetti, E. Halewijn, C. Holland, *Odysseus – La deuxième langue sur le lieu de travail Les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

logogrammi, anche quando la comprensione è buona³⁷. Più che di percorsi differenziati, questi apprendenti richiedono attenzione da parte dell'insegnante a ritmi di elaborazione del codice scritto più lenti di quelli usuali in apprendenti alfabetizzati nel sistema latino.

Profilo 10

Xiao Jie, 18 anni, media scolarizzazione nel Paese di origine (Cina). La lingua madre (putonghua) utilizza il sistema di scrittura logografico. Non ha nessuna conoscenza della L2 parlata. Legge con difficoltà l'alfabeto latino. Pur se iscritta alla scuola superiore, è stata inserita nel corso di alfabetizzazione.

Profilo 11

Liudmila, 48 anni, ha una scolarizzazione medio-alta (diploma di scuola superiore). La lingua madre (russo) ha un sistema di scrittura alfabetico non latino. Nel Paese ospitante da 4 mesi per lavoro, ha una conoscenza della L2 parlata ad un livello Pre A1. Si è iscritta al corso per rendersi autonoma e per adempiere alle indicazioni previste dalla normativa vigente.

La *Tabella 1* che segue sintetizza alcune delle variabili da tenere presente nella definizione dei profili di apprendente.

| Alfabetizzazione | Scrittura lingua madre | Competenza orale | Lingua madre e altre lingue | Contatti | Domini |
|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Pre alfabeti | nessuna | iniziale | | solo mediati | privato |
| | | A1 | | rari | pubblico |
| | | A2 | lingue distanti | frequenti | professionale educativo |
| Analfabeti | alfabeto latino | iniziale | neo-latina | solo mediati | privato |
| | alfabetica | A1 | altre lingue europee | rari | pubblico |
| | ideogrammatica | A2 e oltre | lingue distanti | frequenti | professionale educativo |

³⁷ Wade-Woolley L., *First language influences on second language word reading: All roads lead to Rome*, in *Language Learning*, 49, pp. 447-471, 1999.

| | | | | | |
|--------------------------|-----------------|------------|----------------------|--------------|---------------|
| Debolmente alfabetizzati | alfabeto latino | iniziale | neo-latina | solo mediati | privato |
| | alfabetica | A1 | altre lingue europee | rari | pubblico |
| | ideogramatica | A2 e oltre | lingue distanti | frequenti | professionale |
| | | | | | educativo |
| Alfabetizzati | alfabeto latino | iniziale | neo-latina | solo mediati | privato |
| | alfabetica | A1 | altre lingue europee | rari | pubblico |
| | ideogramatica | A2 e oltre | lingue distanti | frequenti | professionale |
| | | | | | educativo |

Tab.1

3. I quattro stadi

Il *Sillabo* prevede l'articolazione del percorso formativo rivolto ad analfabeti adulti in contesti migratori nei quattro stadi illustrati dalla *Tabella 2*. Tale Tabella si pone l'obiettivo di chiarire ed evidenziare la successione postulata da Pre alfa A1 ad A1, per quanto riguarda utenza, tipologia dei percorsi e monte orario previsto. Vengono inoltre sintetizzate le progressioni relative alla letto-scrittura e all'interazione orale, rappresentate dai passaggi – chiave dell'apprendente, che muove dal *riconoscere*, passa al *riuscire* (primi tentativi), *inizia a saper fare* (sviluppo della competenza) e giunge infine al *saper fare* (competenza sviluppata) previsto dal *Quadro*. Tali passaggi si riferiscono allo sviluppo di competenze; per quanto riguarda i concetti e le capacità legati agli obiettivi di alfabetizzazione, l'apprendente muove da *inizia a comprendere*, *comprende*, *ha compreso* (concetti) e *inizia a sviluppare*, *sviluppa*, *ha sviluppato* (capacità).

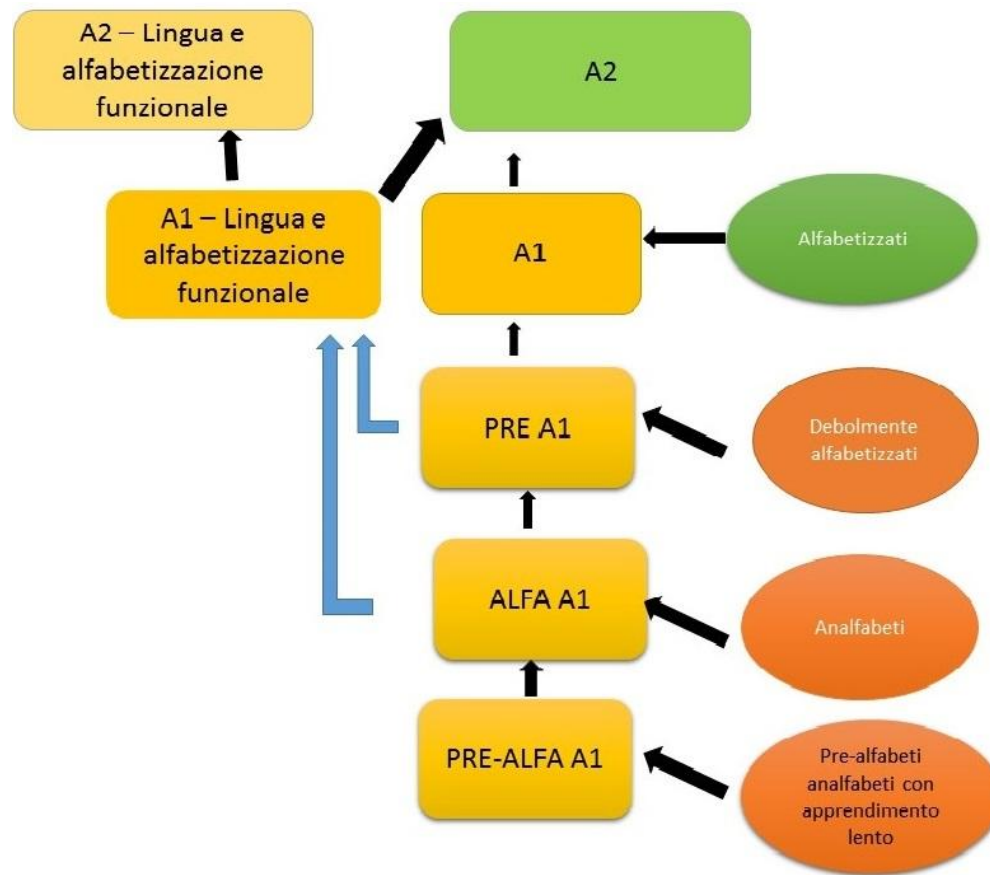
Con riferimento al percorso formativo si specifica che:

- solamente gli utenti pre alfabeti e/o analfabeti che presentano problematiche legate a un apprendimento “lento” percorreranno tutti e quattro gli stadi contemplati. Per altre tipologie di apprendenti è possibile prevedere l'inizio del percorso partendo direttamente da uno stadio diverso dal primo, secondo un accesso non lineare (*Tab. 3*).
- Con particolare rimando all'utenza collocata nel Pre alfa A1, il percorso formativo intreccerà inevitabilmente obiettivi di alfabetizzazione strumentale e funzionale, sconosciuti guardando a un pubblico scolarizzato, pure principiante assoluto in L2.
- Gli obiettivi di apprendimento legati allo schema di progressione proposto (*riconosce* → *riesce* → *inizia a saper fare* → *sa fare*) si intendono *in uscita*, vale a dire al termine del percorso formativo. In merito al livello *in entrata* si fa riferimento a un apprendente analfabeta principiante assoluto, peraltro spesso caratterizzato dalla presenza dell'evidente gap fra letto-scrittura e interazione orale, rispetto alla quale l'obiettivo del *riconosce* rappresenta un prerequisito per ogni successivo apprendimento.
- Tali obiettivi sono pensati nell'ambito di un contesto-classe. Vale a dire: la supposta progressione, con specifico riferimento all'uso di determinate strategie, è postulabile a patto che vi sia un percorso di aula che accompagni l'utenza e a condizione che le stesse strategie siano insegnate.
- Gli apprendenti che hanno percorso gli stadi da Pre alfa A1 a Pre A1 potrebbero richiedere un ulteriore periodo di alfabetizzazione e non essere in grado di seguire una classe di livello A1, soprattutto per quanto riguarda le abilità di lettura e scrittura; ne consegue che il percorso di alfabetizzazione potrebbe estendersi anche al livello A2.
- Con *orientamento* si intende esplorare, scoprire e osservare la forma scritta della lingua: vale a dire vedere dove la scrittura si trova nel mondo che circonda l'apprendente.

- Con *pre alfabetizzazione* si intende infine l'acquisizione di capacità visuo-motorie nonché di abilità strumentali, quali ad esempio tracciare segni grafici; riconoscere l'orientamento da sinistra a destra, dall'alto in basso; riconoscere la scrittura come modo per comunicare, come produttrice di significato (e non solo come significante); ed ancora, sul piano fonetico, riconoscere l'intonazione ascendente e discendente.

| QUATTRO STADI | | | | |
|------------------|---|---------------------------------|--------------------------------|---------------|
| Tipologia stadio | Pre alfa A1 | Alfa A1 | Pre A1 | A1 |
| Utenza | Pre alfabeti e/o analfabeti con apprendimento lento | Analfabeti | Debolmente alfabetizzati | Alfabetizzati |
| Percorsi | Orientamento e pre alfabetizzazione | Orientamento e alfabetizzazione | Prossimità al <i>Quadro</i> | <i>Quadro</i> |
| Monte orario | 100 | 250 | 150 | 100 |
| Progressione | LETTO - SCRITTURA | | | |
| | Riconosce | Riesce | Inizia a saper fare | Sa fare |
| | INTERAZIONE ORALE | | | |
| | Riesce | Inizia a saper fare | Sa fare (prima e seconda fase) | |

Tab. 2



Tab. 3

4. Il monte orario

La proposta prevede 600 ore, nell'ipotesi di un profilo medio di apprendente, corrispondente ad esempio al *Profilo 2* prima descritto. Le istituzioni scolastiche, sulla base della propria esperienza e della presenza di profili fortemente disomogenei (come eventualmente emersi a seguito della somministrazione del test di ingresso), saranno chiamate a modificare tale monte orario. Nello specifico dovranno prevederne un'espansione in ragione di un'utenza particolarmente debole (ad esempio i *Profili 1 e 2* prima descritti).

5. Il syllabo: le aree tematiche

Il syllabo è strutturato in sei aree tematiche suddivise in domini a loro volta riferiti alle nozioni specifiche previste dal *Profilo*. Tali aree rappresentano macro sezioni, presentate secondo una scala ascendente volta a rispecchiare l'andamento della progressione didattica delle competenze del discente. Contestualmente si configurano come contenitori di argomenti, ognuno dei quali dovrà poi essere sviluppato in più Unità di Apprendimento³⁸, ripartite, strutturate e coordinate all'interno di un corso in ragione delle decisioni dell'insegnante, a loro volta basate sulle caratteristiche e sulle specificità dei singoli gruppi classe.

Dominio personale

| Numero area tematica | Titolo area tematica | Nozione specifica di riferimento | Altre nozioni specifiche correlate |
|----------------------|----------------------|----------------------------------|--|
| 1 | La mia persona | identificazione personale | routine e vita quotidiana/ tempo libero e intrattenimenti/ relazione con altre persone/ azioni e sentimenti/l'ambiente circostante/ servizi/ strutture socio-politiche/ attività professionali |

³⁸ Di seguito UdA.

| | | | |
|---|-------------|--------------------------------|--|
| 2 | La mia casa | la casa e l'ambiente domestico | routine e vita quotidiana/ tempo libero e intrattenimenti/ relazione con altre persone/ azioni e sentimenti/ l'ambiente circostante/ alimenti e bevande/ salute e cura del corpo |
|---|-------------|--------------------------------|--|

Dominio pubblico

| Numero area tematica | Titolo area tematica | Nozioni specifiche di riferimento | Altre nozioni specifiche correlate |
|----------------------|---|---|--|
| 3 | La mia vita nel Paese ospitante: i servizi e gli uffici | servizi/ strutture socio-politiche/relazione con altre persone | viaggi/ l'ambiente circostante/ azioni e sentimenti/ routine e vita quotidiana |
| 4 | La mia vita nel Paese ospitante: le cose che compro | spesa/ alimenti e bevande/ salute e cura del corpo/ relazione con altre persone | l'ambiente circostante/ azioni e sentimenti/ routine e vita quotidiana/ tempo libero e intrattenimenti |

Dominio professionale

| Numero area tematica | Titolo area tematica | Nozioni specifiche di riferimento | Altre nozioni specifiche correlate |
|----------------------|----------------------|--|--|
| 5 | Io e il lavoro | attività professionali/ luoghi e ambiente di lavoro | l'ambiente circostante/ azioni e sentimenti/ routine e vita quotidiana/ relazione con altre persone/ strutture socio-politiche |

Dominio educativo

| Numero area tematica | Titolo area tematica | Nozioni specifiche di riferimento | Altre nozioni specifiche correlate |
|----------------------|------------------------------------|--|---|
| 6 | Io e la lingua del Paese ospitante | attività scolastiche/ ruoli/ strutture scolastiche/ attrezzature scolastiche ed equipaggiamento personale | l'ambiente circostante/ azioni e sentimenti/ routine e vita quotidiana/ relazione con altre persone/ attività professionali/ strutture socio-politiche |

6. I descrittori

Al fine di descrivere il *Sillabo* sono state elaborate tre tipologie di Tavole (A, B e C) e una lista di parole ad esse legata.

Le Tavole A riflettono l'approccio del *Quadro*, illustrando in maniera analitica la progressione prevista in base alla *Tabella 2* (si veda in *Appendice* un estratto della TTA relativo ai descrittori per la ricezione scritta).

Le Tavole B riflettono l'approccio del *Profilo*, presentando i descrittori in termini di funzioni comunicative, nozioni (generali e specifiche), generi testuali, grammatica e fonetica (si veda in *Appendice* un estratto della TTB1 relativa alle funzioni comunicative).

Al contempo anch'esse rimandano coerentemente alla *Tabella 2*, evidenziando la progressione nei quattro stadi previsti attraverso l'utilizzo di quattro font diversi. Nello specifico:

1. in **Comic** si ripetono le parti in comune a tutte e 4 le colonne (dalla prima fase del Pre alfa A1 all'A1);
2. in **Courier** ciò che c'è in più rispetto alla prima colonna e che si ripete nelle successive tre;
3. in **Verdana** ciò che c'è in più rispetto alla prima e alla seconda colonna e che si ripete nelle successive due;
4. in **Times New Roman** ciò che c'è in più rispetto alla prime tre colonne e che, pertanto, contraddistingue unicamente il livello A1 rispetto ai precedenti stadi.

La Tavola C, infine, riflette gli obiettivi di alfabetizzazione, indicando le competenze pre alfabetiche e alfabetiche di base, in termini tanto di capacità tecniche, quanto di abilità di studio.

Per ogni tipologia è prevista un'unica Tavola trasversale³⁹ comune rispetto alle sei aree tematiche; vale a dire una TT che comprende l'intero *Sillabo*.

Per quanto concerne la progressione, le nozioni specifiche e i generi testuali sono previste, a integrazione e completamento delle TT, Tavole specifiche⁴⁰, afferenti alle singole aree tematiche.

In base all'articolazione sopra descritta si presenta pertanto l'impianto del lavoro.

³⁹ Di seguito TT.

⁴⁰ Di seguito TS.

TAVOLE A

1 TTA (Tavola trasversale relativa alla progressione).

6 TSA (Tavole specifiche relative alla progressione e riferite alle sei aree tematiche): TSA.1, TSA.2, TSA.3, TSA.4, TSA.5 e TSA.6.

TAVOLE B

B1- FUNZIONI COMUNICATIVE

1 TTB1 (Tavola trasversale relativa alle funzioni comunicative).

B2- NOZIONI GENERALI

1 TTB2 (Tavola trasversale relativa alle nozioni generali).

B3- NOZIONI SPECIFICHE

1 TTB3 (Tavola trasversale relativa alle nozioni specifiche).

6 TSB3 (Tavole specifiche relative alle nozioni specifiche e riferite alle sei aree tematiche): TSB3.1, TSB3.2, TSB3.3, TSB3.4, TSB3.5 e TSB3.6.

B4- GENERI TESTUALI

1 TTB4 (Tavola trasversale relativa ai generi testuali).

6 TSB4 (Tavole specifiche relative ai generi testuali e riferite alle sei aree tematiche): TSB4.1, TSB4.2, TSB4.3, TSB4.4, TSB4.5 e TSB4.6.

Il testo ha un ruolo importante nell'approccio suggerito dal *Quadro*⁴¹, poiché un trattamento dei testi, orali o scritti, è necessario ogni qual volta la realizzazione di un compito che un individuo si è dato implica il ricorso ad attività linguistiche⁴²: dai testi tratti dalla realtà e presentati nei manuali, a quelli selezionati dall'insegnante, a quelli ancora portati in classe dagli stessi corsisti come *input* per l'apprendimento della lingua, per finire con quelli co-costruiti dalla classe nell'interazione didattica.

⁴¹ Council of Europe/Conseil de l'Europe, *cit.*, Firenze, La Nuova Italia – Oxford, 2002, pp. 200-201.

⁴² Council of Europe/Conseil de l'Europe, *cit.*, Firenze, La Nuova Italia – Oxford, 2002, p. 18.

Nel caso di apprendenti poco o nulla alfabetizzati, i testi presentati sono messaggi composti da singole parole o da più parole convenzionalmente disposte (liste, moduli), da formule o semplici frasi di *routine*, spesso con l'omissione del verbo. Si tratta in ogni caso di testi che l'apprendente incontra nell'ambiente che lo circonda.

B5- GRAMMATICA

1 TTB5 (Tavola trasversale relativa alla grammatica).

Con riferimento a tale Tavola, è stata inserita l'annotazione circa l'uso formulaico di determinate strutture. Sono state inoltre distinte le strutture solo in ricezione da quelle anche in produzione, così come già proposto in *Percorsi*.

Nelle fasi di alfabetizzazione primaria (Pre Alfa A1 e Alfa A1) non sono previsti né l'insegnamento esplicito né la conoscenza discorsiva delle strutture grammaticali: Tuttavia attraverso l'interazione orale ha luogo un'elaborazione implicita di alcuni elementi morfosintattici della LT e di alcune regolarità (queste ultime non sempre nella forma "corretta"). I contenuti grammaticali indicati nella TTB5 sono riscontrati con buona probabilità nel parlato degli apprendenti e possono essere insegnati attraverso il loro uso costante nello scambio orale della classe, senza che sia enunciata esplicitamente la regola. La loro acquisizione sarà sostenuta dalla conferma delle forme corrette e dalla conferma di quelle scorrette. Ancora nella fase Pre A1 si sconsiglia il ricorso a spiegazioni grammaticali esplicite.

B6- FONETICA

1 TTB6 (Tavola trasversale relativa alla fonetica).

Nei primi tre stadi, per l'abilità di ascolto, sono previsti unicamente testi per nulla o solo leggermente divergenti dallo standard. Allo stadio A1 sono invece previsti anche testi in parlate regionali (macro) al fine di "allenare" la comprensione delle varianti diatopiche del parlato.

TAVOLA C

1 TTC (tavola trasversale relativa agli obiettivi di alfabetizzazione).

Tale Tavola è suddivisa in obiettivi di alfabetizzazione strumentale e in obiettivi relativi alle abilità di studio, espressione che comprende un insieme di strategie metacognitive, conoscenze e competenze utili a facilitare l'apprendimento⁴³.

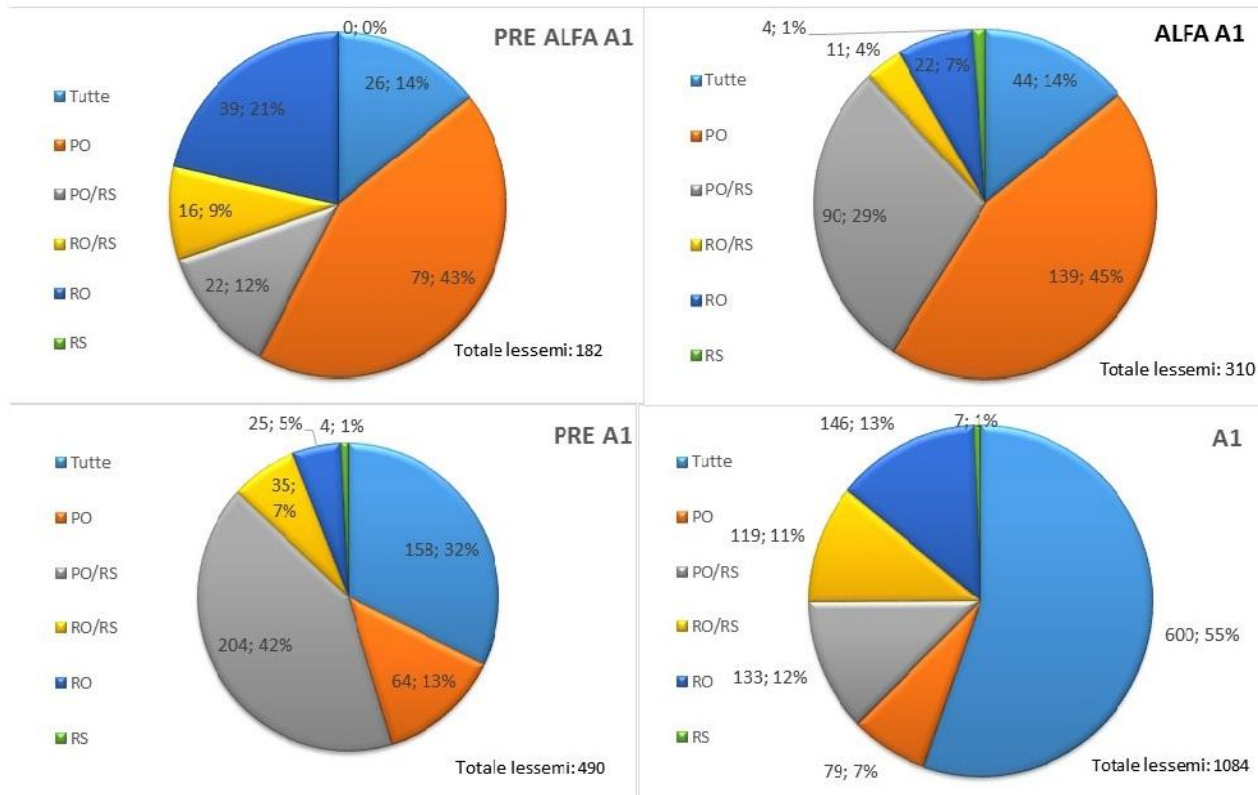
⁴³ Si è tenuto conto del sillabo proposto da Casi P., *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in Maddii L., *cit.*, pp. 145-152.

LISTA DI PAROLE

Viene infine riportata una **Lista di parole**, relativa agli obiettivi lessicali, che tiene conto:

1. della differenziazione fra:
 - a) lessemi RO, previsti unicamente in ricezione orale (che interessano pertanto solo la macro abilità dell'ascolto);
 - b) lessemi PO previsti in produzione orale (che interessano pertanto le macro abilità dell'ascolto e del parlato);
 - c) lessemi RS, relativamente ai quali viene prevista la ricezione scritta (in questo caso è la macro abilità della lettura ad essere interessata);
 - d) lessemi previsti anche in produzione scritta, rispetto ai quali tutte e quattro le macro abilità di base risultano interessate (*Tabella 4*);
2. di alcuni CA, campi aperti con indicazioni specifiche da dare agli insegnanti (come da *Profilo*: per esempio la nazionalità, il lavoro, gli hobby ecc.);
3. di alcune parole S definite strategiche perché afferenti solo a determinati contesti di utilizzo, correlati con specifici profili di apprendente;
4. del recupero di lessemi tratti dal *Profilo* e da *Percorsi*, integrati con polirematiche, sigle e acronimi legati al quotidiano dell'utenza di riferimento;
5. del riferimento, laddove presente, all'uso formulaico, graficamente evidenziato dall'uso del *corsivo*;
6. della specifica, anche in tale *Lista*, della progressione rappresentata dai quattro diversi font (**Comic**, Courier, **Verdana**, Times New Roman) legata all'ampliamento del vocabolario da Pre alfa A1 ad A1.

Distribuzione dei lessemi per abilità



Tab. 4

Con particolare riferimento ai lessemi presenti in Pre alfa A1 e Alfa A1, si ricorda che gli apprendenti analfabeti possono non aver sviluppato la nozione di parola, esito del processo di apprendimento della letto-scrittura; in altri termini, non enucleano nel flusso del parlato differenti unità semantiche, attribuendo significato all'intero enunciato e non alle singole componenti, e non distinguono la parola (forma linguistica) dal suo

referente nel mondo. Le prime parole individuate hanno un contenuto semantico forte e sono salienti percettivamente: di solito, sono parole delle serie aperte e plurisillabi⁴⁴.

Per questo, e in considerazione del fatto che un apprendente di livello Pre alfa A1 o Alfa A1 è in grado di scrivere parole singole (e non frasi), sono escluse dalla produzione scritta le preposizioni, le congiunzioni e gli articoli che, oltre a essere poco discriminabili all'ascolto, tendono ad essere fusi nel sostantivo che segue. In sola PO sono anche i verbi, solitamente sono utilizzati nelle forme flesse all'interno di frasi; esercitare nella scrittura l'infinito come lessema non pare opportuno in quanto le forme flesse sono relate all'infinito solo tramite una spiegazione grammaticale e metalinguistica, da escludere nel caso di analfabeti.

La produzione scritta di lessemi appartenenti a tutte le categorie grammaticali è prevista a partire dal livello Pre A1, il cui obiettivo di alfabetizzazione è la nozione di frase.

Un ulteriore aspetto del quale si è tenuto conto è la necessità di esercitare in maniera estensiva la letto-scrittura di lettere e sillabe in un numero elevato di parole, per favorire la consapevolezza della corrispondenza tra segni grafici e fonemi e della possibilità di formare parole attraverso la combinazione di un numero limitato di unità grafo-fonetiche. A tal fine è stata elaborata una colonna separata denominata "Parole per l'aula".

I lessemi delle prime quattro colonne sono quelli necessari alla realizzazione della progressione descritta nelle TA, le "Parole per l'aula" rappresentano invece suggerimenti agli insegnanti per la costruzione di esercizi e attività di classe; pertanto i lessemi qui raccolti non compaiono nelle Tavole. Sono state selezionate tra le parole FO, AU, AD⁴⁵ del *Grande dizionario d'uso* di De Mauro⁴⁶, tenendo conto del loro significato, degli obiettivi di alfabetizzazione delle fasi Pre A1 e Alfa A1, della loro rilevanza nei domini e negli ambiti tematici individuati, seguendo il principio dell'orientamento alla realtà e ai *saper fare* che ha guidato la costruzione del *Sillabo*.

⁴⁴ Crf. Onderdelinden L., Van de Craats I., Kuvers J., "Word concept of illiterates and low literates: Worlds apart?", in van de Craats I., Kurvers J. (a cura di.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, LOT, Utrecht, 2009, pp. 35-48.

⁴⁵ Rispettivamente: fondamentali, alto uso e alta disponibilità.

⁴⁶ De Mauro T., *Grande dizionario d'uso della lingua italiana*, UTET, Torino, 2007 (versione digitale).

7. La tavola sinottica

In conclusione si presenta la tavola sinottica afferente al *Sillabo*, elaborata secondo l'impianto di lavoro presentato.

| <i>Sillabo</i> | Aree tematiche | | | | | | <i>Macro sezioni/ contenitori</i> |
|--------------------|-------------------|--------|------------------|--------|-----------------------|-------------------|--|
| | Dominio personale | | Dominio pubblico | | Dominio professionale | Dominio educativo | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| <i>Descrittori</i> | TTA | | | | | | <i>Progressione</i> |
| | TSA.1 | TSA.2 | TSA.3 | TSA.4 | TSA.5 | TSA.6 | |
| | TTB1 | | | | | | <i>Funzioni</i> |
| | TTB2 | | | | | | <i>Nozioni generali</i> |
| | TTB3 | | | | | | <i>Nozioni specifiche</i> |
| | TSB3.1 | TSB3.2 | TSB3.3 | TSB3.4 | TSB3.5 | TSB3.6 | |
| | TTB4 | | | | | | <i>Generi testuali</i> |
| | TSB4.1 | TSB4.2 | TSB4.3 | TSB4.4 | TSB4.5 | TSB4.6 | |
| | TTB5 | | | | | | <i>Grammatica</i> |
| | TTB6 | | | | | | <i>Fonetica</i> |
| | TTC | | | | | | <i>Obiettivi di alfabetizzazione</i> |
| | Lista di parole | | | | | | <i>Obiettivi lessicali</i> |

Tab. 5

8. Come usare il *Sillabo*

Il *Sillabo* è pensato per la pianificazione di corsi, di materiali didattici e di prove di esame.

Un sillabo non definisce una metodologia di insegnamento, tuttavia rimanda a una concezione della lingua, dell'apprendimento e dell'insegnamento. Come già ribadito più volte, il *Sillabo* si colloca nell'impostazione suggerita dal *Quadro*: la competenza linguistico-comunicativa è intesa come capacità di un individuo di agire socialmente utilizzando strategicamente le risorse linguistiche, in lingua madre e in lingua seconda, insieme alle altre risorse, cognitive, conoscitive, personali, relazionali, di cui l'individuo dispone. Dal punto di vista linguistico, interagire in contesti e situazioni date comporta la ricezione e la produzione di testi (scritti e orali).

La conoscenza della lingua, intesa anche come conoscenza della sua grammatica e del suo lessico, è parte importante della competenza linguistico-comunicativa, ma non la esaurisce. La competenza è un *saper fare*: forme e strutture realizzano atti di comunicazione; al suo esito contribuiscono anche la capacità di: dire, scrivere, capire (ricevere e produrre testi) in maniera adeguata al contesto e agli interlocutori; riconoscere gli aspetti culturali che sottostanno agli scambi comunicativi tra parlanti lingue diverse; superare le difficoltà della comunicazione in lingua straniera attraverso strategie; essere consapevoli dei propri processi di apprendimento, sia nelle situazioni di studio sia nel contatto quotidiano con la LT.

Una didattica coerente con questa visione della competenza linguistico-comunicativa, soprattutto se rivolta a migranti adulti, fa propri alcuni principi:

- L'insegnamento è orientato verso la realtà in cui l'apprendente usa la lingua che sta imparando e mira a metterlo in condizione di rispondere al meglio, per le proprie capacità, ai compiti che deve affrontare; i testi su cui lavorare, le situazioni proposte in aula, sono preferibilmente quelli che l'apprendente incontra nella propria quotidianità.
- L'insegnamento valorizza le competenze e le conoscenze dell'apprendente, quelle risorse individuali a cui ricorre per vivere nel Paese ospitante parlando un'altra lingua; la comunicazione nella classe, prioritariamente orale, è un'occasione per fare emergere l'esperienza dell'apprendente e per mettere a fuoco quegli aspetti culturali, impliciti ed espliciti, che intessono la comunicazione tra parlanti lingue diverse.
- L'insegnamento è flessibile, capace di adattarsi ai bisogni di un pubblico differenziato e di apprendenti che presentano spesso profili linguistici eterogenei.
- La valutazione della competenza linguistico-comunicativa, sia come valutazione diagnostica sia come valutazione finalizzata al conseguimento di titoli linguistici (in particolare certificazioni), tiene conto in primo luogo di che cosa l'apprendente sa fare; si chiede se lo stesso sia in grado di comprendere e portare a termine in LT un compito di *routine* (ad esempio, rintracciare l'orario di un servizio pubblico); nella misura in cui l'errore non pregiudica l'attuazione, un certo grado di tolleranza è accettato. "L'appropriatezza e l'efficacia comunicativa

– non già la correttezza morfosintattica, ortografica, lessicale e fonetica – risultano determinanti [...]. L'enfasi va posta sulla realizzazione del compito, sul *fare* e non sul *come*".⁴⁷

9. Sperimentazione

Il *Sillabo* è stato sperimentato in alcuni Centri EdA, allo scopo di verificarne la validità come strumento valutativo e di programmazione, l'efficacia descrittiva, la facile fruibilità.

La sperimentazione si è concentrata sullo sviluppo dell'abilità di scrittura a partire dalla prima alfabetizzazione, considerata sia dal punto di vista strumentale che dal punto di vista funzionale, secondo la prospettiva indicata dal presente lavoro.

La sperimentazione si è articolata nelle seguenti fasi e si è avvalsa degli strumenti di seguito elencati.

A. Raccolta di informazioni sui partecipanti

Ai Centri è stato chiesto di compilare i seguenti questionari:

1. *Scheda anagrafica* del Centro EdA .
2. *Scheda profilo apprendente* per registrare il livello di competenza linguistico-comunicativa e di alfabetizzazione dei partecipanti ai corsi.
3. *Questionario per i docenti* volto a rilevare il profilo degli insegnanti coinvolti e registrarne le competenze didattiche; la composizione delle classi; l'organizzazione del corso e le priorità didattiche.

B. Raccolta di esempi di produzioni scritte dei corsisti

Ai docenti è stato chiesto di raccogliere campioni delle produzioni scritte dei corsisti (fogli e fotocopie dei quaderni), in tre momenti diversi del corso: attorno alle prime 5 ore; in un periodo compreso tra la 20esima e la 25esima ora; in un periodo compreso tra la 50esima e la 55esima ora e/o al termine del corso.

La sperimentazione ha prodotto un *corpus* di più di 400 pagine di quaderno.

C. Raccolta delle produzioni orali.

Come ulteriore elemento di conoscenza ai docenti è stato chiesto, su base volontaria, di videoregistrare produzioni orali dei corsisti con le medesime scadenze.

D. Analisi dei dati forniti.

⁴⁷ Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di), *cit.*, pp. 39-40.

Sono stati coinvolti cinque Centri⁴⁸ in tre Regioni italiane (Emilia Romagna, Marche e Calabria), che hanno utilizzato il *Sillabo* nella programmazione di 6 corsi.

I corsi sono stati frequentati da un pubblico assai eterogeneo, con il quale gli insegnanti hanno utilizzato tecniche di didattica differenziata, ricavando in una programmazione comune percorsi adattati alle esigenze diverse di gruppi di apprendenti: per nulla alfabetizzati o alfabetizzati, con livelli di competenza orale da iniziale a B1. La sperimentazione ha coinvolto in tutto 77 corsisti, di cui 39 uomini e 38 donne, provenienti da 13 Paesi e parlanti 14 L1 diverse; 42 di loro hanno dichiarato la conoscenza di almeno un'altra lingua (inglese, francese, urdu, berbero ecc).

Le sei docenti che hanno partecipato volontariamente alla sperimentazione hanno tutte esperienza e/o formazione specifica nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2.

La sperimentazione è stata preceduta da un incontro formativo sull'impianto del lavoro e sulle caratteristiche del pubblico di riferimento.

Per quanto riguarda la validità del *Sillabo* come strumento per la programmazione, tanto i descrittori elaborati in termini di *saper fare*, quanto i contenuti linguistici dallo stesso selezionati, sono risultati utili nel rappresentare le tappe del percorso di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e alfabetiche:

*Il Sillabo è funzionale e intuitivo da capire e aiuta effettivamente a impostare la progettazione e il lavoro concreto. Avere un contesto entro cui fissarsi degli obiettivi "realistici" da tenere in mente secondo me aiuta l'insegnante non abituato a gestire un gruppo di scarsamente scolarizzati e a non scoraggiarsi, a non mettere troppa carne al fuoco, a procedere con lentezza e calma e in modo non casuale*⁴⁹.

Le principali criticità segnalate dalle partecipanti riguardano soprattutto l'organizzazione della didattica: classi eterogenee, in un caso sovraffollata (38 partecipanti di diversi livelli), tempi stretti, discontinuità nella frequenza da parte dei corsisti, mancanza di strumentazione di base (registratore, computer, materiali ...). Più in generale, l'analisi dei dati relativi alla sperimentazione ha confermato la mancata attenzione nei confronti dell'alfabetizzazione all'interno dei più recenti documenti dedicati all'istruzione degli adulti⁵⁰. In particolare, il Regolamento attuativo dei CPIA⁵¹ che ne ridefinisce l'offerta, di fatto sembra escludere percorsi formativi legati ai saperi di base. La possibilità di prevedere corsi di alfabetizzazione,

⁴⁸ Si tratta dei Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti di Castiglione dei Pepoli (BO), di Castel San Giovanni (PC), di Senigallia (AN), dell'Ente di formazione professionale CEFAL di Bologna (BO), della Società Cooperativa Sociale PRO ALTER 2000 di Melicuccà (RC).

⁴⁹ F. Patuelli, docente a contratto CEFAL (BO).

⁵⁰ Di seguito IdA.

⁵¹ MIUR, *cit.*, 2013

talvolta confusi sul piano lessicale e concettuale con quelli di apprendimento della L2, viene nella sostanza cancellata, quantomeno in termini di monte ore, ben lontano da quanto prospettato dal *Sillabo*.

Con riferimento al contesto italiano, si auspica pertanto una profonda ridefinizione dell'offerta formativa che vada incontro ai bisogni diversificati dell'utenza⁵² e che muova dal riconsiderare, con un respiro europeo, l'educazione degli adulti come prioritaria rispetto al conseguimento formale di titoli, linguistici e non. Ciò anche al fine di consentire una piena validazione del presente lavoro, ad oggi solo parziale, stante l'impossibilità di una sperimentazione completa, da attuarsi secondo i riferimenti sintetizzati nella *Tabella 2*.

⁵² L'attenzione per la diversità dei pubblici migranti è sostenuta in diversi documenti e ricerche europee. Sul tema, H.J Krumm H., Plutzar V., *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int); Plutzar V., Ritter M., *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration. Enjeux et options pour les apprenants adultes*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int). Per quanto riguarda il dibattito italiano sulla necessità di una maggiore attenzione alla questione dell'analfabetismo si veda il numero monografico *I segni nel cassetto. Le persone analfabete in Italia tra difficoltà ed esclusioni*, in Pollicino gnus, n. 220, ottobre 2013.

Appendice

| TTA – PROGRESSIONE IN LETTO – SCRITTURA | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | Pre alfa A1 Riconosce | Alfa A1 Riesce | Pre A1 Inizia a saper fare | A1 Sa fare |
| Ricezione scritta | <p>Riconosce un numero limitato di parole familiari relative ai domini considerati.</p> <p>Riconosce gli elementi familiari in semplici moduli e documenti personali.</p> <p>Riconosce nomi e parole di interesse personale, purché scritti in formati familiari, in insegne, targhe e cartelli di indicazione, confrontandoli con un appunto predisposto da altri.</p> <p>Riconosce dal formato e da elementi grafici alcuni documenti familiari.</p> <p>Riconosce e, se guidato, utilizza illustrazioni e simboli come ausili per ricavare significati</p> | <p>Riesce a leggere parole familiari isolate o inserite in brevissimi testi relative ai domini considerati.</p> <p>Riesce a leggere parole familiari all'interno di semplici moduli e documenti personali.</p> <p>Riesce a orientarsi nell'osservazione di documenti, riconoscendo ad esempio alcuni loghi, sigle e abbreviazioni.</p> <p>Riesce a leggere nomi e parole di interesse personale in insegne, targhe e cartelli di indicazione, eventualmente confrontandoli con un appunto predisposto in precedenza.</p> <p>Riesce a identificare brevi testi di generi familiari noti sulla base di elementi logografici e tipografici, traendone alcune indicazioni di contenuto</p> <p>Riesce a utilizzare illustrazioni e simboli come ausili per ricavare significati</p> | <p>Inizia a leggere frasi isolate, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari relative al dominio considerato</p> <p>Inizia a leggere parole semplici di uso comune all'interno di moduli e documenti personali.</p> <p>Inizia a riconoscere formule molto ricorrenti.</p> <p>Inizia a leggere brevi e semplici indicazioni.</p> <p>Inizia a usare diverse modalità di lettura in relazione al testo e allo scopo della lettura.</p> | <p>Sa leggere testi molto brevi, per lo più costituiti da frasi isolate presentate in costruzione paratattica, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari relative al dominio considerato.</p> <p>Sa leggere parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono in moduli e documenti legati al dominio considerato.</p> <p>Sa individuare formule ricorrenti.</p> <p>Sa leggere brevi indicazioni.</p> <p>Sa selezionare modalità diverse di lettura nel trattare brevi testi di generi familiari.</p> |

TTB1 - FUNZIONI

| | Pre alfa A1 | Alfa A1 | Pre A1 | A1 |
|--|--|---|--|---|
| Interagire a proposito di informazioni | <p>Identificare. Asserire. Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita. Rispondere a una domanda dando delle informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda, identificando.</p> | <p>Identificare. Asserire. Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita. Rispondere a una domanda dando delle informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda, identificando.</p> <p>Informarsi su un oggetto o una persona. Informarsi sul luogo. Informarsi sul tempo. Informarsi sulla quantità. Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda dando informazioni sul tempo. Rispondere a una domanda dando informazioni sul grado e la quantità.</p> | <p>Identificare. Asserire. Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita. Rispondere a una domanda dando delle informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda, identificando.</p> <p>Informarsi su un oggetto o una persona. Informarsi sul luogo. Informarsi sul tempo. Informarsi sulla quantità. Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda dando informazioni sul tempo. Rispondere a una domanda dando informazioni sul grado e la quantità.</p> <p>Rispondere a una domanda dando informazioni sul modo.</p> | <p>Identificare. Asserire. Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita. Rispondere a una domanda dando delle informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda, identificando.</p> <p>Informarsi su un oggetto o una persona. Informarsi sul luogo. Informarsi sul tempo. Informarsi sulla quantità. Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo. Rispondere a una domanda dando informazioni sul tempo. Rispondere a una domanda dando informazioni sul grado e la quantità.</p> <p>Rispondere a una domanda dando informazioni sul modo. Rispondere a una domanda dando informazioni sulla causa. Descrivere.</p> |

Riferimenti bibliografici

- Adami, Hervé. *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants.
- Alberici, Aureliana. *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci, 2002.
- Ausländer – Alphabetisierung*. Alfa-Rundbrief. Zeitschrift Für Alphabetisierung Und Elementarbildung, Heft 17/18, 1991.
- Barni, Monica, and Andrea Villarini. *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli, 2001.
- Beacco, Jean-Claude. *Adult Migrant Integration Policies: Principles and Implementation*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. www.coe.int/lang-migrants.
- . *The Role of Languages in Policies for the Integration of Adult Migrants. Concept Paper Prepared for the Seminar «The Linguistic Integration of Adult Migrants»*. Strasbourg, 26-27 June 2008, Strasbourg, Council of Europe, 2008. Strasbourg: Council of Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants.
- Beacco, Jean-Claude, Mariela De Ferrari, and Gilbert Lhote. *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier, 2006.
- Beacco, Jean-Claude, David Little, and Chris Hedges. *Linguistic Integration of Adult Migrant. Guide to Policy Development and Implementation*. Strasbourg: Council of Europe, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- Benseman, John, Alison Sutton, and Josie Lander. *Working in the Light of Evidence, as Well as Aspiration. A Literature Review of the Best Available Evidence about Effective Adult Literacy, Numeracy and Language Teaching*. Wellington: New Zealand. Ministry of Education, Tertiary Education Learning Outcomes, 2005. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/27773/5727>.
- Benucci, A. *Italiano L2 e interazioni professionali*. Turin, Italy: UTET Università, 2014.
- Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie. *Raamwerk Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito, 2008. <http://www.cito.nl>.
- Bettoni, Camilla. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. 6 edizione. Roma _ Bari: Laterza, 2006.
- Bozzone Costa, Rosella, Luisa Fumagalli, and Ada Valentini, eds. *Apprendere l'italiano da lingue lontane. Prospettiva linguistica, pragmatica, educativa. Atti del Convegno-seminario - Bergamo, 17-19 giugno 2010*. Perugia: Guerra Edizioni, 2012.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Konzept Für Einen Bundesweiten Integrationskurs Mit Alphabetisierung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008. www.bamf.de.
- Casi, Paola, and Lucia Maddii. “Fotografare La Voce: Un Percorso Dall’analfabetismo Alla Scrittura per Adulti Stranieri.” In *Insegnamento E Apprendimento Dell’italiano in Età Adulta*, 145–52. Atene: Edilingua - IRRE Toscana, 2004.
- Centre for Canadian Language Benchmarks -Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners / Alphabétisation Pour Immigrants Adultes En Français Langue Seconde (FLS)*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, 2001. www.language.ca.
- . *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks, 2013. <http://www.language.ca>.
- Ciliberti, Anna. “Dal Concetto Di Competenza Linguistica Quello Di Competenza Comunicativa E Competenza D’azione.” In *Interkulturelles Handeln / Agire Tra Le Culture Neue Perspektiven Des Zweitsprachlernens / Nuove Prospettive Nell’apprendimento Della Lingua Seconda*, edited by Augusto Carli, Dietmar Larcher, and Siegfried Baur, AlphaBeta., 146–57. Bolzano, 1995.
- . *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell’insegnamento linguistico*. La Nuova Italia, 1994.
- Condelli, Larry. *Effective Instruction for Adult ESL Literacy Students: Findings from the What Works Study*. Nottingham: University of Nottingham, 2004. http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf.
- Council of Europe/Conseil de l’Europe. *Linguistic Integration of Adult Migrants*. Accessed July 14, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- . “Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM).” Accessed July 14, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- . *Quadro Comune Europeo Di Riferimento per Le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford, 2002.
- Dalderop, Kaatje, Anne-Mieke Janssen-van Dielen, and Willemijn Stockmann. “Literacy: Assessing Progress.” In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition Proceedings of the 4th Symposium- Antwerp 2008*, 85–96, n.d.
- De Mauro, Tullio. *Grande Dizionario D’uso Della Lingua Italiana*. Torino: UTET, 2007.
- Demetrio, Duccio. *Manuale Di Educazione Degli Adulti*. 7 edizione. Roma - Bari: Laterza, 1997.
- Demetrio, Duccio, and Graziella Favaro. *Immigrazione E Pedagogia Interculturale. Bambini, Adulti, Comunità Nel Percorso Di Integrazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Department for Education and Skills (DfES). *Adult ESOL Core Curriculum*. London: DfES, 2001.

- Disposizioni in materia di sicurezza pubblica*, Legge 94/ 2009 (GU n. 170 del 24 luglio 2009)
- Enti certificatori dell'italiano L2, ed. *Sillabo Di Riferimento per I Livelli Di Competenza in Italiano L2: Livello A2*, 2011.
- Étienne, Sophie. "Compétence Linguistique et Alphabétisation Des Migrants, Quelles Approches? La Dynamique Des Approches Pédagogiques Dans Des Contextes Mouvants." In *Migrations et Plurilinguisme En France*, 25–32, n.d.
- European Commission. *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report. September 2012*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, n.d.
- European Commission, DG Home. *European Modules on Migrant Integration - Final Report*. European Commission, 2014. http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=40802.
- Extramiana, Claire. *Learning the Language of the Host Country for Professional Purposes. Outline of Issues and Educational Approaches*, n.d. www.coe.int.
- Extramiana, Claire, Reinhilde Pulinx, and Piet Van Avermaet. *Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice. Draft Report on the 3rd Council of Europe Survey*. Strasbourg: Council of Europe, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- Extramiana, Claire, and Jean Sibille, eds. *Migration et Plurilinguisme En France*. Cahiers de l'Observatoire Des Pratiques Linguistiques 2. Paris: Didier, 2008.
- Feldmeier, Alexis. "Alphabetisierung von Erwachsenen Nicht Deutscher Muttersprache: Leseprozesse Und Anwendung von Strategien Beim Erlesen Isoliert Dargestellter Wörter Unter Besonderer Berücksichtigung Der Farblichen Und Typographischen Markierung von Buchstabengruppen." Universität Bielefeld, 2010. <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301752>.
- Freire, Paulo. *La Pedagogia Degli Oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2003.
- Fritz, Thomas, Renate Faistauer, Monika Ritter, and Angelika Hrubesch. *Rahmencurriculum Deutsch Als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Wien: Universität Wien, Institut für Weiterbildung - Verband Wiener Volksbildung, AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, 2006. <http://www.wien.gv.at>.
- Goethe Institut. *Rahmencurriculum Für Integrationskurse - Deutsch Als Zweitsprache*. Goethe Institut, 2007. <http://www.goethe.de>; <http://www.bamf.de>.
- Grego Bolli, Giuliana, *Esempi di produzione orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del quadro comuni europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa*, Perugia, Guerra, 2008
- Grünhage-Monetti, Matilde, Elwine Halewijn, and Chris Holland. *Odysseus – La Deuxième Langue Sur Le Lieu de Travail Les Besoins Linguistiques Des Travailleurs Migrants: L'organisation de L'apprentissage Des Langues À Des Fins Professionnelles*. Strasbourg: Council

- of Europe - Conseil de l'Europe, 2004.
- Guernier, Marie-Cécile. "Apprendre À Lire À Des Adultes En Langue Maternelle et Langue Étrangère." *Synergies Brésil*, no. 10 (2012): 47–57.
- Huntley, Helen S. "The New Illiteracy: A Study of the Pedagogic Principles of Teaching English as a Second Language to Non-Literate Adults.," no. ottobre (1992). <http://eric.ed.gov/?id=ED356685>.
- "I Segni Nel Cassetto. Le Persone Analfabete in Italia Tra Difficoltà Ed Esclusioni." *Pollicino Gnus*, no. 220 (ottobre 2013).
- Iannàccaro, Gabriele. "Si Legge Com'è Scritto: Modelli Linguistici E Scritture Delle Lingue." In *Apprendere L'italiano Da Lingue Lontane. Prospettiva Linguistica, Pragmatica, Educativa. Atti Del Convegno-Seminario - Bergamo, 17-19 Giugno 2010*, edited by Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli, and Ada Valentini, 73–102. Perugia: Guerra Edizioni, n.d.
- Knowles, Malcolm, Elwood F. III Holton, and Richard A. Swanson. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. 9 edizione. Milano: Franco Angeli, 2012.
- Kramersch, Claire, and H. G. Widdowson. *Language and Culture*. 1st edition. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Krumm, Hans-Jürgen. "Literacy." Accessed July 12, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- Krumm, Hans-Jürgen, and Verena Plutzar. *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants.
- Kurvers, Jeanne, and Elleke Ketelaars. "Emergent Writing of Leslla Learners." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010*, edited by Christiane Schöneberger, Ineke van de Craats, and Jeanne Kurvers, 49–66. Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS), 2011. www.lessla.org.
- LESLLA. "Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) for Adults," n.d.
- Little, David. *The Common European Framework of Reference for Languages and the Development of Policies for the Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants.
- . *The Linguistic Integration of Adult Migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe, 2012. www.coe.int/lang-migrants.
- . *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Evaluating Policy and Practice, Document Prepared for the Intergovernmental Conference to Be Held in Strasbourg on 24 and 25 June 2010*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. www.coe.int/lang-migrants.
- Lucisano Pietro, *Perché una ricerca sull'alfabetizzazione*, in Costa Corda Maria, Visalberghi Aldo, (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 233-268

- Maddii, Lucia, ed. *Insegnamento E Apprendimento Dell'italiano in Età Adulta*. Atene: Edlilingua - *IRRE Toscana*, 2004.
- Marchioro, Silvana, ed. *Gli Standard nell'Educazione Degli Adulti*. Bologna: IRRE ER, 2003.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). *10 Passi Verso I CPIA*, 2013.
- . *Linee Guida per La Progettazione Dei Percorsi Di Alfabetizzazione E Di Apprendimento Della Lingua Italiana*, 2012. www.miur.it.
- Minuz, Fernanda. "I Referenziali per Le Lingue E I Livelli Di Riferimento per L'alfabetizzazione Di Apprendenti Stranieri." In *Profilo Della Lingua Italiana. Livelli Di Riferimento Del QCER A1, A2, B1, B2*, 173–88, n.d.
- . *Italiano L2 E Alfabetizzazione in Età Adulta*. Roma: Carocci, 2005.
- Ministero dell'Interno, "Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana", D.M. 4.6.2010 (G.U. n. 134 del 11/6/2010);
- Mourlhon-Dallies, Florence, and Florance Mourlhon-Dallies. "Quand Faire, C'est Dire. Évolutions Du Travail, Révolutions Didactiques?" *Langue et Travail, Le français dans le monde - Recherches et applications*, 2007, 12–31.
- OECD. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing, 2013. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Onderdelinden, Liesbeth, Ineke van de Craats, and Jeanne Kurvers. "Word Concept of Illiterates and Low Literates: Worlds Apart?" In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, 35–48, n.d.
- Pappalardo, Valentina, and Donatella Rangoni. *Istruzione Degli Adulti. Rapporto Di Monitoraggio 2012*. Firenze: Indire - Sezione Istruzione degli Adulti, Agosto 2013. www.indire.it/ida.
- Plutzar, Verena, and Monika Ritter. *Apprentissage Des Langues Dans Le Contexte de La Migration et de L'intégration. Enjeux et Options Pour Les Apprenants Adultes*. Strasbourg: Council of Europe - Conseil de l'Europe, 2008. www.coe.int.
- Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di Integrazione tra lo straniero e lo Stato*, DPR 179/2011, G.U. dell'11/11/2011.
- Richard Rossner. *Quality Assurance in the Provision of Language Education and Training for Adult Migrants - Guidelines and Options*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants.
- Rocca, Lorenzo. *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza. Specificazioni degli esami. Prospettive future*. Guerra Edizioni, 2009.
- Schöneberger, Christiane, Ineke van de Craats, and Jeanne Kurvers, eds. "Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010." Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS), 2011. www.leslla.org.
- Spinelli, Barbara, and Francesca Parizzi. *Profilo Della Lingua Italiana. Livelli Di Riferimento Del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia,

2010.

- Suderland, Helen, and Pauline Moon. "Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: Developments in Teaching Education in England." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, 137–46, n.d.
- Susi, Francesco. *I Bisogni Formativi E Culturali Degli Immigrati Stranieri. La Ricerca Azione Come Metodologia Educativa*. Milano: Franco Angeli, 1991. http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?codiceISBN=9788820429065.
- Tarone, Elaine, and Martha Bigelow. "Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for Second Language Acquisition Research." *Annual Review of Applied Linguistics* 25 (2005): 77–97. doi:10.1017/S0267190505000048.
- Università per Stranieri di Perugia - CVCL. "Test Di Ingresso. Guida per L'insegnante," 2012. <http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>.
- . "Test Di Ingresso. Vademecum per L'insegnante Somministratore," 2012. <http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>.
- Van de Craats, Ineke, and Jeanne Kurvers, eds. "Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008." Utrecht: LOT, 2009. <http://www.leslla.org>.
- Van de Craats, Ineke, Jeanne Kurvers, and Martha Young-Scholten, eds. "Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005." Utrecht: LOT, 2006. www.leslla.org.
- . "Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, 7–23. Utrecht: LOT, n.d.
- Vedovelli, Massimo, Anna Giacolone Ramat, and Stefania Massara, eds. *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*. F. Angeli, 2001.
- Young-Scholten, Martha, ed. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*. Durham: Roundtuit Publishing, 2008.