

La didattica dell'italiano in contesti migratori¹

Fernanda Minuz

Johns Hopkins University – Sais Europe

Keywords: didattica, insegnamento lingua2, contesti migratori

L'insegnamento della L2 agli adulti immigrati a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso si è venuto progressivamente costituendo come campo specializzato, in risposta tanto alle esigenze di educazione linguistica specifiche del nuovo pubblico di apprendenti, che si rivolgeva in numeri sempre più alti alle agenzie formative, quanto alle finalità politiche ed educative che l'insegnamento in contesti migratori comporta.

La cornice di riferimento teorico-metodologica è comune all'insegnamento delle lingue in generale ed è definita, in Europa, dal Quadro Comune Europeo (Council of Europe/Conseil de l'Europe 2002). Apporti decisivi sono venuti inoltre dall'Educazione degli Adulti (EdA), intesa come disciplina pedagogica, che ha fornito preziosi suggerimenti sull'approccio all'apprendente adulto e sui metodi di insegnamento più efficaci. Per esempio, il principio, proprio dell'EdA, che invita a radicare l'insegnamento nell'esperienza dell'adulto che apprende, raccordandolo alle conoscenze pregresse e ai processi di apprendimento informale che hanno luogo nell'arco della vita (Demetrio 1997, Alberici 2002) rinforza l'orientamento del Quadro Comune Europeo, là dove invita concepire la competenza linguistico-comunicativa come parte della più ampia competenza di azione di un attore sociale.

Già da tempo, dunque, è emersa la consapevolezza che l'insegnamento agli adulti migrati ha costretto a rivedere alcune prospettive da cui storicamente si è guardato all'insegnamento delle lingue (Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat 2001, Vedovelli 2002, Minuz 2005).

Gli immigrati vivono e lavorano in un contesto italo-fono, in costante contatto con la lingua italiana (nelle sue varietà), a partire da un'estrema eterogeneità di percorsi biografici e collocazioni nella società ospite che comportano un'ampia varietà di condizioni socio-linguistiche e che definiscono percorsi differenziati di avvicinamento alla L2. Parlano spesso lingue tipologicamente distanti dall'italiano e in taluni casi (numericamente rilevanti) si collocano in gruppi di popolazione socialmente fragili, per l'isolamento in cui vivono

¹ L'articolo riprende alcuni temi da me presentati al XXII Convegno nazionale ILSA, "Contesti di apprendimento dell'italiano L2: gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo", tenuto a Firenze il 30 novembre 2013. La videoregistrazione del convegno è reperibile sul sito: <https://www.youtube.com/user/ILSAitalianoL2>.

nella società ospite (per esempio, donne disoccupate in ricongiungimento familiare) o per la debole scolarizzazione.

La capacità di affrontare tali eterogenee diversità pare rappresentare il cardine dell'insegnamento dell'italiano in contesti migratori.

Ricorrendo ad una terminologia in uso in glottodidattica, possiamo dire che tale insegnamento, sia come pratica quotidiana sia come riflessione metodologica, deve saper affrontare, dando risposte, alcune questioni centrali quali: l'apprendimento delle lingue in età adulta; il rapporto tra apprendimento della L2 in contesto naturale e in contesti guidati; i contesti e le situazioni d'uso della lingua e i tipi di interazione in cui l'apprendente entra in contatto; le varietà della lingua italiana a cui è esposto in un ambiente multilingue; l'apprendimento dell'italiano da lingue distanti; il ruolo delle conoscenze e competenze pregresse, tra le quali fondamentale il livello di alfabetizzazione in L1; l'offerta formativa, che include anche gli enti preposti e la formazione degli insegnanti.

Ma in primo luogo, a fronte dell'eterogeneità dei bisogni formativi, vale la pena definire il compito dell'insegnamento, fissandone fini e limiti. Questo compito può essere così sintetizzato: facilitare lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di donne e uomini adulti, che vivono, lavorano, agiscono socialmente in Italia, e imparano l'italiano come L2, in un contesto plurilingue.

Ciascuna condizione richiamata in questa frase richiederebbe una specificazione e rimanda a linee di ricerca e piani di lavoro in ambito glottodidattico, alcuni consolidati, altri appena avviati. Di alcuni di essi intendo offrire una panoramica in queste poche pagine, nella convinzione che alcuni approcci e alcune tecniche sviluppate in questo campo specifico possano contribuire alla glottodidattica nel suo insieme. Lo farò senza alcuna pretesa di completezza: tralascierò, tra altri, il tema della valutazione e certificazione delle competenze, reso particolarmente urgente, anche per i suoi risvolti etici, dalle leggi che legano soggiorno e cittadinanza degli stranieri alla conoscenza certificata della lingua nazionale.

Gli adulti immigrati apprendono in primo luogo e non di rado esclusivamente in contesto "naturale", attraverso l'interazione, soprattutto orale, con i parlanti l'italiano. Anche per coloro che studiano la lingua in strutture educative, pubbliche, private e del volontariato, (e non sono la maggioranza, ISTAT 2014), l'apprendimento guidato è un segmento circoscritto di un percorso assai più lungo e complesso non solo di appropriazione della lingua e dei significati culturali che attraverso la lingua sono veicolati e negoziati, ma soprattutto di adattamento integrativo alla società italiana.

Già questo segnala una competenza richiesta all'insegnante: essere consapevole dei processi di apprendimento in atto, per poter collocare quindi il proprio intervento riconoscendo, sostenendo, integrando e indirizzando la lingua italiana elaborata dal discente (Vedovelli, Villarini 2003; Pallotti 2005; Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi 2008).

A questo fine sono stati elaborati strumenti diagnostici: i test di ingresso da tempo in uso nelle strutture di educazione degli adulti (ad esempio, IRRE-Emilia Romagna 2003; Università per Stranieri di Perugia - CVCL 2012 a, 2012 b) e il *portfolio* delle lingue, di cui il Consiglio d'Europa raccomanda l'utilizzo anche nell'insegnamento ad immigrati (Lazenby Simpson 2012), consentono di definire il livello di competenza linguistico-comunicativa sia in termini di "saper fare" che di padronanza del sistema linguistico (i test) e di tracciare lo sviluppo di tale competenza (il *portfolio*). Compiti e contenuti linguistici dei test sono orientati sin dai primi livelli a situazioni d'uso meno frequentemente trattati nella didattica dell'italiano, come i rapporti con le pubbliche amministrazioni o le interazioni intergenerazionali.

A partire dal Quadro Comune Europeo, sono stati elaborati anche sillabi per la predisposizione di corsi, esami, programmi con particolare attenzione alle esigenze e alle caratteristiche degli immigrati. I sillabi sono strumenti di programmazione didattica che selezionano e ordinano in progressione i contenuti dell'insegnamento in relazione al pubblico di apprendenti: sono stati predisposti sillabi per il livello A1, dal CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia che offre la certificazione CELI Impatto-*i* con particolare attenzione agli apprendenti di scolarità debole (Rocca, 2008); per il livello A2 (richiesto per il soggiorno in Italia) dai quattro Enti Certificatori dell'Italiano L2 (2001); per i livelli dall'alfabetizzazione all'A1, nell'ambito di un progetto del CVCL a cui ha collaborato chi scrive (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014).

La necessità di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano agli adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati intende fornire un sussidio agli insegnanti e ai responsabili didattici, attivi in un campo della glottodidattica totalmente nuova, che richiede all'insegnante di lingua italiana di dotarsi di alcune competenze proprie dell'alfabetizzatore EdA. Assumendo l'offerta editoriale come indicazione delle tendenze in atto, va rilevata la crescita costante di manuali di lingua rivolti agli analfabeti o ai debolmente alfabetizzati, dopo un lungo periodo in cui alcune opere pionieristiche (per esempio, Casi 1998, Comune di Bologna 1999) erano rimaste l'unica risorsa possibile per più di un decennio².

Negli stessi documenti di indirizzo linguistico del Consiglio d'Europa è indicata come priorità l'insegnamento ai gruppi più vulnerabili: persone che non sono soggette alla scuola dell'obbligo nel loro paese, neo-arrivati o persone che pur vivendo da tempo nel paese non ne hanno appreso la lingua e presentano particolari bisogni formativi (ad esempio le mogli disoccupate di migranti), adulti con scarso capitale formativo (per esempio, che hanno frequentato solo la scuola elementare, con limitata esperienza nell'apprendimento e nell'uso di lingue altra dalla lingua madre) o con un repertorio linguistico non apprezzato nel paese ospite o dall'apprendente stesso (Beacco 2008: 10). Tali documenti portano all'attenzione dei decisori politici soggetti presenti nei corsi di lingua agli immigrati sin dalle prime fasi del fenomeno migratorio, in Italia e in altri paesi di immigrazione, ma che ora sono divenuti visibili per la loro difficoltà o impossibilità di superare le procedure di certificazione linguistica richieste in quasi tutti i paesi dell'Unione Europea (Minuz 2013, Extramiana, Pulinx, Van Avermaet 2014).

Analfabeti o scarsamente scolarizzati sono apprendenti deboli (o lenti) per una serie di fattori, che ci limitiamo qui ad indicare, per differenza con gli apprendenti adeguatamente scolarizzati, sui quali si è modellata fino a tempi recenti la glottodidattica. I due gruppi dispongono di risorse differenti nell'apprendimento in aula. Mentre gli analfabeti possono fare affidamento sulla sola lingua orale, gli scolarizzati possono basarsi anche su testi scritti (e quindi su un input più ricco e variato), sono capaci di ricorrere a competenze testuali in lingua madre, possiedono strategie di apprendimento e di abilità di studio che sono un portato della scolarizzazione, sanno elaborare e utilizzare regole metalinguistiche esplicite, conoscono e comprendono codici non linguistici (numeri, mappe, diagrammi, ecc.) necessari per alcuni "saper fare" linguistico-comunicativi; se hanno studiato una lingua straniera, spesso sono in grado di trasferire nell'apprendimento della nuova lingua le tecniche e conoscenze messe a punto nell'imparare la prima lingua straniera. Non da ultimo chi ha alle spalle un percorso scolastico ha familiarità con pratiche e attività didattiche, quali ad esempio le prove d'esame.

L'età adulta degli apprendenti, di qualunque livello di scolarizzazione, ha riflessi sui piani sia cognitivo sia dei bisogni formativi, legati ai diversi compiti e ruoli sociali degli adulti rispetto ai bambini, agli adolescenti e ai giovani adulti (Pallotti 1998; Minuz 2005). Dagli adulti la lingua è percepita come fattore di integrazione e spesso è appresa per la sua spendi-

positivo è l'apertura di una collana specializzata per l'Istruzione degli Adulti (IdA) da parte della casa editrice Loescher.

² Piuttosto che tentare una rassegna con il rischio di incompletezza, invitiamo il lettore ad una ricerca in Internet. Un segnale

bilità sociale, in prima istanza nel mercato del lavoro (Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat 2001). Alle diversissime condizioni di vita, private, pubbliche, educative e professionali di donne e uomini immigrati corrisponde un crescente interesse per i diversi contesti di apprendimento (Grassi 2012) e per i diversi ambiti e modi d'uso della lingua.

Nell'apprendimento della L2 contesti d'uso e contesti di apprendimento della lingua coincidono; è così, ad esempio, nei luoghi di lavoro, nei quali la varietà degli interlocutori in rapporti tra pari e gerarchici, le situazioni d'uso, le varietà sociolinguistiche di lingua (dalle dialettali alla lingua standard, dalla colloquiale alla specialistica del mestiere e dei rapporti contrattuali), le modalità discorsive scritte ed orali offrono ai lavoratori e alle lavoratrici straniere un input per l'apprendimento (Vedovelli 2001: 205-207, Minuz 2005: 152-164).

L'esigenza di offrire un insegnamento linguistico adeguato a persone con attività lavorative differenti da quelle più tradizionalmente trattate nell'insegnamento "a scopi speciali" ha suscitato anche in Italia l'interesse per l'ambiente di lavoro e per la classe in ambito di formazione professionale come specifici contesti linguistico-comunicativi, le cui caratteristiche (diverse da settore a settore, se non quando da azienda ad azienda) sono indagate come parte dell'analisi dei bisogni preliminare alla predisposizione di programmi, corsi e materiali (Lifop 2001; Minuz 2003; Bosc, Minuz 2012; Marazzini 2012). A livello editoriale si può rilevare una recente offerta di manuali per adulti immigrati che, sin dai livelli iniziali, propongono temi e compiti comunicativi di potenziale interesse per lavoratori e lavoratrici o che sono rivolti a categorie professionali: ad esempio, le badanti (Totaro, Pizziconi 2007) o le lavoratrici e lavoratori impegnati nella cura del corpo (Diadori, Semplici 2014, primo della serie *Italiano per le professioni*). Attenzione è stata prestata anche al difficilissimo contesto dell'insegnamento carcerario (Benucci 2007; Benucci, Tronconi 2010).

Il contesto italofono dell'apprendimento, sia spontaneo che guidato, pone all'insegnante il tema delle varietà di lingua con cui gli apprendenti sono in contatto, varietà regionali e sociali, oltre che quelle settoriali ora citate. La sensibilizzazione alle varietà regionali, prevista dal Quadro Comune Europeo per i livelli più avanzati di lingua (C1), è solitamente affrontata nell'insegnamento della lingua italiana attraverso la presentazione progressiva di documenti, che presentano alcuni tratti della varietà diverse dallo standard, soprattutto in relazione alla fonologia. Tuttavia questo obiettivo didattico si pone con urgenza nel caso di apprendenti in stretto contatto con italiani

parlanti varietà fortemente caratterizzate, di cui assumono elementi fonetici o lessicali come strategia di integrazione (si veda, per il trevigiano, De Carlo 2010). In generale, come affermano Sobrero e Miglietta, se pure è indispensabile che gli apprendenti conoscano le regole della grammatica dell'italiano standard, tuttavia «devono essere in grado di conoscere gli usi e le funzioni delle varietà dell'italiano, perché non rimangano avulsi dal contesto comunicativo reale e acquisiscano i mezzi necessari per comprendere ed esprimersi in modo non solo formalmente corretto ma anche coerente con la situazione comunicativa» (Sobrero e Miglietta 2011: 234).

Nel citato sillabo dell'italiano dall'analfabetismo al livello A1, si indica che già dal livello A1 è opportuno che i testi proposti agli apprendenti presentino tratti fonetici regionali, quelli a cui ciascuno è costantemente esposto in maniera dominante.

La competenza sociolinguistica e la competenza pragmatica, quali aspetti della competenza linguistico-comunicativa, sono da tempo entrate nella pratica didattica. Più recentemente la convivenza di gruppi consistenti di persone di diversa cultura e lingua nello spazio multiculturale e multilingue, che oggi caratterizza anche l'Italia, ha portato in primo piano da un lato il contesto plurilingue in cui gli immigrati usano e imparano la lingua, dall'altro le problematiche connesse agli aspetti culturali intrinseci nella lingua.

Il plurilinguismo può essere definito a livello di parlanti, come la capacità di un individuo e di un gruppo di parlare più di una lingua, o a livello di territori, come la compresenza di più lingue in una stessa zona. Entrambe le prospettive hanno generato importanti studi che hanno messo a disposizione anche della didattica dati e modelli di interpretazione sulla presenza delle lingue immigrate in Italia (si vedano le ricerche dell' "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia - Centro di eccellenza dell'università di Siena"; Bagna, Machetti, Vedovelli 2003; Bagna, Barni, Vedovelli 2007) e sul comportamento dei parlanti plurilingui (Dal Negro, Molinelli 2002; Chini 2004; Vietti 2005).

Questo secondo filone di studi ha preso in esame l'effettiva gestione delle lingue del repertorio da parte dei parlanti nelle interazioni facendo emergere la possibilità di usi e funzioni differenti delle diverse lingue in relazione a una molteplicità di fattori: i domini e le situazioni, le reti sociali che ciascuno/a costruisce, la collocazione nel percorso migratorio, le strategie individuali di inserimento e altri. A fronte dei complessi comportamenti linguistici degli immigrati appare superata una «visione piuttosto rigida e compartimentalizzata della questione (da un lato la

lingua di origine, L1, e la sua conservazione o perdita; dall'altro la L2 da acquisire e del suo insegnamento)» (Chini 2004: 18). Viene in primo piano invece la relazione tra le lingue di un repertorio nella mente di un individuo e nei suoi comportamenti sociali.

Sulla necessità di adottare il plurilinguismo come prospettiva didattica insistono numerosi documenti di politica linguistica e di educazione linguistica elaborati dal consiglio d'Europa, dal Quadro Comune Europeo ai più recenti studi e documenti di indirizzo dedicati appunto all'insegnamento plurilingue, nell'educazione scolastica dei giovani e nell'insegnamento agli adulti immigrati (www.coe.int)³.

Nei documenti europei il plurilinguismo è definito come

la capacità degli individui di usare più di una lingua nella comunicazione sociale, *qualunque sia la padronanza di quelle lingue*. Questo insieme di abilità costituisce *la competenza, complessa ma unica*, di usare nella comunicazione sociale differenti lingue per scopi differenti con differenti livelli di padronanza (Beacco 2005: 19; corsivi miei).

Si tratta di una concezione che ha almeno due importanti implicazioni. In primo luogo, coerentemente all'approccio orientato all'azione del Quadro Comune Europeo, la padronanza delle lingue passa in secondo piano rispetto alla capacità di usare strategicamente le lingue di cui si dispone. Poiché un parlante utilizza lingue diverse in ambiti e in compiti diversi in relazione agli intenti, alla situazione, all'interlocutore e al contenuto della comunicazione, non solo sviluppa livelli di competenza diversa per le diverse lingue, ma anche per le diverse abilità (di ascolto, di parlato, di lettura e di scrittura) in una stessa lingua.

Il fenomeno è ben noto a chi insegna in contesti migratori e con livelli di competenza differenziati e richiede di sviluppare e concettualizzare nell'insegnamento agli adulti metodi e tecniche di didattica per competenze e abilità differenziate, analogamente a quanto è stato fatto per l'insegnamento in classi plurilingue in ambito scolastico, dalle primarie alle superiori (Caon 2006).

Un secondo aspetto rilevante nella citata concezione del plurilinguismo è che l'apprendimento di una o più lingue seconde non può essere visto come l'aggiunta di una nuova lingua alla lingua madre, ciascuna delle quali resta separata: in altri termini, le lingue e varietà che compongono il repertorio linguistico non sono trattate in modo isolato, bensì, benché distinte «sono trattate come una competenza unica, disponi-

bile all'attore sociale interessato» (Council of Europe/Conseil de l'Europe 2007: 67).

Anche l'insegnamento delle lingue secondo una prospettiva plurilingue ha trovato prime applicazioni soprattutto nella formazione linguistica in contesti scolastici (dalle primarie alle superiori), dove si intreccia con la finalità politico-pedagogica di sviluppare, insieme alla consapevolezza linguistica, un atteggiamento aperto e tollerante verso le lingue e verso le culture (Ciliberti 2012: 109-114; Candelier et al. 2012: 6-9). Meno attenzione è stata prestata alle implicazioni didattiche del plurilinguismo nell'educazione degli adulti.

Tuttavia è convinzione di chi scrive che proprio nell'insegnamento agli adulti immigrati sia più che mai necessario un approccio che rispetti la ricchezza e la varietà d'uso dei repertori linguistici dei migranti come parlanti plurilingui. Questo non solo perché una didattica in prospettiva plurilingue meglio risponde alle caratteristiche dell'apprendente adulto e ai suoi reali comportamenti linguistici, ma anche e soprattutto perché il riconoscimento e il rispetto delle lingue degli altri sono un riconoscimento attivo della società multilingue e multiculturale che è oggi l'Italia.

Donne e uomini immigrati si trovano a interagire in italiano in situazioni che per molto tempo e in molti casi esorbitano le loro effettive capacità linguistico-comunicative e che possono risultare opache per la difficoltà a coglierne i contenuti e le cornici culturali. Questi vanno intesi sia come dati di conoscenza (ad esempio, i tipi di contratto di lavoro), sia come insieme di credenze, valori, atteggiamenti che sottendono discorsi ed azioni nei diversi domini (ad esempio, le virtù socialmente attribuite a un "lavoratore valido"). L'insegnamento agli adulti immigrati non può non guardare con attenzione agli approcci nella didattica delle lingue che ripensano l'insegnamento delle lingue come insegnamento della "langue-culture", entro cui integrare la più tradizionale lezione di "cultura italiana". La competenza sociolinguistica va oggi integrata in quella socio-culturale, che al di là dei comportamenti linguistici, riguarda ciò che fornisce significato ai comportamenti stessi, il contesto di cultura appunto (Ciliberti 2013: 126).

Lo impongono, da un lato, la tendenza sempre maggiore a collegare l'educazione linguistica all'educazione civica in senso ampio, anche a prescindere dall'obbligo di certificazione, dall'altro la consapevolezza che nell'interazione tra parlanti nativi e non nativi entrano in gioco aspetti che hanno a che fare con i significati individualmente e culturalmente attribuiti alle parole dette; in tali interazioni si costruiscono, ristrutturano e ricostruiscono anche le identità culturali.

³ Il Consiglio d'Europa ha predisposto un sito web dedicato alla integrazione linguistica degli Adulti migranti (LIAM - Linguistic Integration of Adult Migrants : www.coe.int/lang-migrants).

Il punto di partenza è la classe, essa stessa universo di costruzione di senso, di scambio semiotico, di negoziazione di significati e di ruoli e identità di cui sono partecipi gli apprendenti e gli insegnanti (Vedovelli 2002; Ciliberti 2012; Minuz, Pugliese 2012), anch'essi parte in gioco. Meglio se consapevolmente.

Bibliografia

- Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002.
- Bagna C., Barni M., Vedovelli M., *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*, "SILTA" 36, 2, 2007, pp. 333-364.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M., *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?* in Valentini A., Molinelli P., Cuzolin P., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società della Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 2003, pp. 201-222.
- Beacco J. C., Little D., Hedges C., *Linguistic Integration of Adult Migrant. Guide to policy development and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2014. URL: www.coe.int/lang-migrants (tr. it. *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, "Italiano LinguaDue - Rivista del Master Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri", 6, 1, 2014. URL: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244>).
- 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, Language Policy Unity, Migration Division – Council of Europe, 2008. URL: www.coe.int/t/.../Migrants_ConceptPaper_en.doc.
- Benucci A., Tronconi E., *L'ora di italiano. Manuale di italiano per stranieri negli istituti penitenziari*, Perugia, Guerra, 2010.
- Benucci A., *L'italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra, 2007.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.
- Bosc F., Minuz F., *La lezione*, "Italiano Lingua Due - Rivista del Master Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri", 4, 2, 2012, pp. 94-130. URL: <http://riviste.unimi.it>.
- Candelier M., Camillieri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lőrincz I., Meissner F.-J., Nogueroles A., Schröder-Sura A., *Carap. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, Milano, Council of Europe-Italiano LinguaDue, 2012. URL: <http://riviste.unimi.it>.
- Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra, 2006.
- Casi P., *L'italiano per me*, Ancona, ELI, 1998.
- Chini M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Ciliberti A., *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012.
- Comune di Bologna, *Dove vai? Percorsi di pre-alfabetizzazione*, Bologna, Pitagora, 1999.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia – Oxford, 2002.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe 2007, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version*, Strasbourg- Language Policy Division – Council of Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage.
- Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, 2002.
- De Carlo G., *La lingua dei nuovi veneti: la lingua veneta parlata dagli immigrati*, "Quaderni della Fondazione Ispirazione-Onlus", 10, 2010, pp. 11-71.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma - Bari, Laterza, 1997.
- Diadori P., Semplici S., *Buon lavoro. L'italiano per le professioni*, Torino, Loescher, 2014.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*, 2011.
- 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)
- Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue. Atti del Convegno-Seminario. Bergamo 12-14 giugno 2012*, Perugia, Guerra, 2012.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano. Atti del convegno-seminario. Bergamo 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra, 2008.
- IRRE Emilia - Romagna, *Prove di ingresso ai corsi di lingua italiana per adulti stranieri*, 2003. URL: <http://members.xoom.virgilio.it/irrefare>.

ISTAT, *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*, ISTAT 2014, <http://www.istat.it/it/archivio/129285>.

Lazenby Simpson B., *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua ospite. Per immigrati adulti*, Strasbourg, Politiche linguistiche - Consiglio d'Europa, 2012. URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL_IT.pdf.

Lifop, *Lifop: Lingua Italiana per la Formazione Professionale*, "Quaderni di Formazione 80" (numero monografico), 2001.

Marazzini F., *L'italiano come lingua seconda in azienda: studio di un caso in un contesto industriale e implicazioni didattiche*, in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue*, op. cit., pp. 121-133.

Minuz F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

Minuz F., Pugliese R., *Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca-azione su lingua e cultura*, in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, op. cit., pp. 37-60.

Minuz F., *In aula e in laboratorio: giovani ed adulti stranieri nell'istruzione tecnico-professionale* in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano*, op. cit., pp. 255 - 272.

Minuz F., *Alfabetizzazione degli stranieri in L2: tendenze europee*, "Pollicino gnus" (numero monografico), 2013, pp. 30-35.

Pallotti G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.

Rocca L., *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza - Specificazioni degli esami - Prospettive future*, Perugia, Guerra, 2008.

Sobrero A. A., Miglietta A., *Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, "Italiano LinguaDue", 1, 2011, pp. 233-260; 2, 2011, pp. 287-301. URL: <http://rivste.unimi.it>.

Totaro I., Pizziconi S., *Diario di bordo per assistenti familiari. Manuale di italiano per lavoratori stranieri*, Perugia, Guerra, 2007. Università per Stranieri di Perugia - CVCL, *Test di ingresso. Guida per l'insegnante*, 2012. URL: <http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>. Università per Stranieri di Perugia - CVCL, *Test di ingresso. Vademecum per l'insegnante somministratore*, 2012b. URL: <http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>.

Vedovelli M., *La dimensione linguistica dei bisogni formativi degli immigrati stranieri*, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, op. cit., pp. 201-226.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue"*, Roma, Carocci, 2002.

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

Vedovelli M., Villarini A., *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003, pp. 270-304.

Vietti A., *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano delle peruviane come varietà etnica*, Milano, Franco Angeli, 2005.