

INSEGNARE ITALIANO L2 AD ADULTI MIGRANTI DI LIVELLO PRE A1 Un'indagine sul territorio lombardo

SILVIA GILARDONI
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Abstract – In this paper we present the results of a survey, conducted in the Italian region of Lombardy, on teaching Italian as a second language to adult migrants at Pre A1 level of competence, i.e. in the case of semi-literate learners.

The first purpose of this research was to describe the characteristics of the teaching practices of Italian as a second language in Pre A1 level courses for migrants, collecting data through a questionnaire addressed to teachers in adult education centres in Lombardy. Then, a broader objective was to encourage the teachers' metacognitive thinking, in order to enhance and disseminate existing good practices and promote methodological innovation, with particular attention to the role of grammatical reflection in the case of semi-literate learners.

After showing the theoretical framework and the methodology of the research, we analyse the collected data, which allow to outline some implications for teaching practice and teacher training.

Keywords: linguistic integration of adult migrants; teaching Italian as a second language; literacy; grammatical reflection; valency grammar model.

1. Quadro teorico di riferimento

La formazione linguistica dei migranti nella lingua del paese accogliente rappresenta un fattore fondamentale nel processo di integrazione socio-culturale della popolazione immigrata e costituisce dunque un elemento ineludibile nel quadro delle politiche linguistico-educative e di accoglienza a livello internazionale.

L'integrazione linguistica del migrante adulto si configura, infatti, come una nuova organizzazione del suo repertorio linguistico, in cui la/e lingua/e d'origine si affiancano all'apprendimento della lingua del paese ospite, che può così partecipare al processo di costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale dell'immigrato (Beacco *et al.* 2014; Lüdi, Py 2002, pp. 53-84; Vedovelli 2001, pp. 34-40).

L'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio, oggetto di

attenzione di questo lavoro, ha portato a un'ampia riflessione nel campo degli studi della glottodidattica italiana sul profilo dell'apprendente adulto immigrato (Vedovelli 2010, pp. 151-171; Diadori 2015; Diadori *et al.* 2017).

In ambito europeo ricordiamo anche i lavori del Consiglio d'Europa, da tempo impegnato nella promozione dell'insegnamento delle lingue ai migranti (Council of Europe 1968) e nel sostegno ai Paesi membri per la realizzazione di politiche linguistiche ed educative che favoriscano una reale integrazione linguistica e culturale; il progetto *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), avviato nel 2006, si colloca in questa direzione, con lo scopo di definire linee guida per la pianificazione di percorsi di formazione e valutazione.¹

Sono state quindi individuate le diverse variabili socio-culturali e linguistiche che influiscono sui bisogni di apprendimento della persona migrante e che occorre tenere adeguatamente in considerazione nella progettazione glottodidattica: la strutturazione del repertorio linguistico individuale; la distanza tra lingua e cultura d'origine e lingua e cultura da apprendere; il tipo di migrazione e di progetto migratorio e le motivazioni di apprendimento della lingua; il livello di istruzione, le esperienze di formazione e il *background* culturale degli apprendenti (Beacco 2010; Beacco *et al.* 2014; Beacco *et al.* 2017; Diadori 2015).

Per rispondere alle sollecitazioni provenienti dalle istituzioni formative e dalle richieste legate alla valutazione certificatoria, è emersa la necessità di individuare e descrivere le competenze linguistiche e gli obiettivi glottodidattici ai livelli iniziali di apprendimento e precedenti al livello A1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001/2002), alla luce dei bisogni connessi a situazioni di analfabetismo o scarso livello di scolarizzazione degli apprendenti (Adami 2008; Council of Europe 2014; Borri *et al.* 2014).²

Il *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) ha articolato, come è noto, lo sviluppo dell'apprendimento linguistico in livelli di competenza comunicativa, tra cui il livello A1, quello di "contatto", è inteso come "il livello più basso di competenza che permette di generare e produrre lingua" (Council of Europe 2001/2002, p. 41). Viene sottolineato, tuttavia, come si possano individuare anche usi e compiti linguistici precedenti al raggiungimento di questo livello, come l'uso di semplici formule di saluto o di forme di interazione come "sì/no", "per favore",

¹ Si veda il sito del progetto LIAM <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants> (15.04.2020).

² Per un approfondimento sui temi legati all'apprendimento di una L2 in soggetti a scarsa o nulla alfabetizzazione in L1 rimandiamo alle ricerche condotte nell'ambito del gruppo di studio internazionale noto con l'acronimo LESLLA, ossia *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (<https://www.leslla.org/>, 15.04.2020).

“grazie”, chiedere/dire il giorno o l’ora, compilare un modulo semplice con i dati personali, ecc. (Council of Europe 2001/2002, p. 39).

Nell’edizione rivista e aggiornata del CEFR del 2018 è stato così introdotto il livello Pre A1, un livello in cui l’apprendente non è ancora in grado di generare lingua:

Pre-A1 represents a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions (Council of Europe 2018, p. 46).

In riferimento alla didattica dell’italiano L2, a partire dalla necessaria contestualizzazione dei livelli di competenza in relazione ai vari possibili profili di apprendenti, sono stati poi individuati quattro diversi tipi di apprendenti migranti adulti correlati a differenti stadi di alfabetizzazione (Borri *et al.* 2014, pp. 10-19; Minuz *et al.* 2016, pp. 103-112): 1) i “prealfabeti”, migranti “adulti non scolarizzati” con L1 non scritta o non veicolata come lingua di scolarizzazione nel proprio paese; 2) gli “analfabeti”, coloro che “non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati”; 3) i “debolmente alfabetizzati”, coloro “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” e che corrispondono ai cosiddetti analfabeti funzionali (UNESCO 1978, p. 183); 4) gli adulti “alfabetizzati”.

Nella definizione dei bisogni di apprendimento dei diversi profili si dovranno considerare anche altre variabili, quali la distanza tipologica tra L1 e italiano, il sistema di scrittura della L1, il tipo di contatto con l’italiano ed eventuali situazioni personali e sociali di soggetti ad apprendimento lento (Minuz *et al.* 2016, pp. 103-104). Il livello di alfabetizzazione resta tuttavia il fattore principale che consente di distinguere una successione di fasi nel percorso di apprendimento dell’italiano verso il raggiungimento del livello A1 del CEFR. Il livello A1 riguarda infatti solo i soggetti alfabetizzati, mentre per le altre tipologie di apprendenti sono utilizzate le seguenti denominazioni per i vari livelli: livello Pre alfa A1 per gli apprendenti prealfabeti o anche analfabeti ma con apprendimento lento, il livello Alfa A1 per i soggetti analfabeti e il livello Pre A1 per i debolmente alfabetizzati.

Borri *et al.* (2014) hanno quindi predisposto un sillabo di italiano L2 per migranti adulti per un percorso formativo che segua lo sviluppo delle competenze dal livello Pre alfa fino al livello A1. Si è giunti così anche all’elaborazione di linee guida e sillabi condivisi dagli Enti certificatori dell’italiano L2 per la progettazione di percorsi per il livello Alfa (Casi, Minuz 2019) e il livello pre A1 (Enti certificatori dell’italiano L2 2016).

La presente ricerca si colloca in tale contesto di riflessione, focalizzando l'attenzione sulla didattica dell'italiano L2 per apprendenti migranti adulti a livello Pre A1. È necessaria però una precisazione terminologica in merito all'identificazione del livello Pre A1, in relazione a come è stato introdotto dal CEFR e a come è stato invece delineato dal sillabo per l'alfabetizzazione in italiano L2. Il livello Pre A1 presente nell'edizione del *Companion Volume* del CEFR (Council of Europe 2018) rappresenta una categoria piuttosto generica, che viene impiegata per descrivere un percorso concentrato sull'apprendimento linguistico per “persone che già sono scolarizzate”, come osservano Casi e Minuz (2019, p. 3). Il livello Pre A1 previsto dagli stadi di alfabetizzazione (Borri *et al.* 2014) e riproposto nel Sillabo curato dagli Enti certificatori (2016) si riferisce invece ad adulti a bassa scolarizzazione e funzionalmente analfabeti, persone che “devono cioè rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano” (Casi, Minuz 2019, p. 3).

Gli obiettivi didattici per apprendenti di livello Pre A1 sono dunque distinguibili in obiettivi strumentali, glottomatetici e linguistico-comunicativi. Gli obiettivi di tipo strumentale riguardano “l'apprendimento del sistema orto-fonetico dell'italiano”, per consolidare la capacità di scrittura e lettura, con una particolare cura nel caso di apprendenti di lingua d'origine con un sistema di scrittura non latino; dal punto di vista della competenza glottomatetica occorre sviluppare le abilità di studio della lingua, esercitando i vari tipi di formati di attività didattiche e test, quali “strumenti per frequentare con profitto un corso di lingua”; tra gli obiettivi linguistico-comunicativi risultano centrali lo “sviluppo della nozione di testo”, la sensibilizzazione ai diversi generi di testi “per lo sviluppo delle competenze pragmatiche e sociolinguistiche”, l’“avviamento all'uso autonomo della lingua scritta, anche nella scrittura per sé” (Minuz *et al.* 2016, p. 109).

Il Sillabo di livello Pre A1 definisce così i diversi obiettivi di apprendimento per le abilità linguistiche ricettive, produttive e di interazione orali e scritte: comprendere semplici indicazioni orali e brevi dialoghi espressi chiaramente e lentamente; leggere e comprendere parole semplici di uso comune, frasi isolate o testi molto brevi con più frasi; produrre oralmente brevi frasi ed espressioni semplici su luoghi e persone; scrivere frasi brevi isolate su temi famigliari, frasi di routine o brevi liste per uso personale; interagire oralmente in semplici scambi comunicativi di domande su temi famigliari, usando anche dati numerici, costi, orari, ecc. e compilare per iscritto un questionario semplice o un modulo con i dati anagrafici. A questi obiettivi si aggiungono gli obiettivi legati all'alfabetizzazione, che comprendono le diverse competenze relative alla lettura e alla scrittura e la comprensione della nozione di frase e di testo (Enti certificatori dell'italiano L2 2016).

In un corso di livello Pre A1 saranno da prevedere, dunque, attività per lo sviluppo delle diverse abilità, tra cui maggiore enfasi viene data all'interazione, in funzione dei bisogni linguistico-comunicativi dell'apprendente (*ibidem*). Accanto a tali attività occorre affiancare attività di carattere metalinguistico, che richiedono una particolare attenzione con apprendenti che non hanno sviluppato la capacità di riflessione metalinguistica in L1 (Minuz *et al.* 2016, pp. 156-158).

Come ricorda Vedovelli (2010, p. 144), infatti, nella strutturazione di un percorso didattico il lavoro sui testi va sempre associato alla riflessione metalinguistica e metacomunicativa, che costituisce un elemento essenziale per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa:

Il testo da solo non può garantire che la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, equilibrato, rispondente ai bisogni e alle sollecitazioni comunicative di cui l'apprendente può essere oggetto. Tutte le attività vanno accompagnate da una costante fase di monitoraggio, di riflessione sulle strutture degli usi linguistico-comunicativi, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e comportamenti degli attori del processo di comunicazione ecc.

Nel caso di apprendenti a scarsa o nulla scolarizzazione in relazione ai fenomeni linguistico-grammaticali si potrà “parlare di ‘orientamento grammaticale’ più che di ‘osservazione e studio della grammatica’”, considerando la necessità di avviare gli apprendenti alla riflessione metalinguistica, ossia alla “scoperta della possibilità di descrivere una lingua in termini di fenomeni costanti o ricorrenti” (Minuz *et al.* 2016, p. 161).

In tale prospettiva riteniamo che il modello della grammatica valenziale dell'italiano di Sabatini, già da tempo proposto e utilizzato nella didattica dell'italiano L2 (Sabatini *et al.* 2015), possa essere efficacemente sperimentato, in considerazione di una serie di vantaggi di carattere glottodidattico che rispondono non solo alle caratteristiche di una grammatica didattica, ma anche alle esigenze di apprendenti in un percorso di alfabetizzazione.³

Gli elementi che rendono il modello valenziale una “risorsa glottodidattica” (Sabatini *et al.* 2015, p. 46) per l'italiano L2 vengono così individuati (Sabatini *et al.* 2015; Camodeca 2011):

³ Per la rielaborazione teorica e didattica per la lingua italiana del modello valenziale di Tesnière (1959) da parte di Sabatini rimandiamo alle edizioni della sua grammatica italiana a partire dalla prima del 1984 fino all'ultima versione del 2011 (Sabatini *et al.* 2011). Sull'applicazione del modello alla didattica dell'italiano L2 cfr. Camodeca 2011; Sabatini *et al.* 2015; Gilardoni, Corzuol 2016. Sulle caratteristiche di una grammatica didattica, ossia di un approccio alla descrizione della lingua per scopo didattico, con attenzione all'italiano L2, cfr. anche Andorno 2008 e Diadori *et al.* 2015, pp. 160-170.

- il rilievo dato al nesso tra sintassi e semantica e tra frase e testo: a partire dal riconoscimento della centralità del verbo, l'apprendente può essere guidato a riflettere sugli elementi necessari e accessori della frase e sulle diverse funzioni sintattiche, correlate alla dimensione semantica, e viene così facilitato nel processo di comprensione e produzione testuale;
- l'uso di una terminologia metalinguistica rigorosa, ma ridotta, che consente anche il ricorso a immagini metaforiche, come la metafora della “valenza” chimica o del “dramma” scenico per illustrare il rapporto tra il verbo e i suoi argomenti (De Santis 2016, p. 19);
- la rappresentazione tramite grafici radiali, in cui l'uso del colore e la possibilità di animazione tramite Power Point (Sabatini *et al.* 2011) permette di visualizzare la struttura della frase e realizzare attività didattiche ludiche e motivanti, per accompagnare lo studente nella scoperta delle strutture linguistiche attraverso un approccio induttivo.

Tali aspetti ci sembrano particolarmente significativi per la progettazione di percorsi didattici con adulti migranti a nulla o scarsa scolarizzazione: la possibilità di creare attività di riflessione grammaticale a partire da frasi semplici e dall'esperienza di testi legati agli usi comunicativi della vita quotidiana, utilizzando rappresentazioni grafiche e metafore esplicative, consente, infatti, di avviare l'apprendente alla consapevolezza metalinguistica per la comprensione della struttura della frase e di brevi testi.⁴

2. Presentazione della ricerca e fasi di lavoro

La ricerca si è sviluppata in due momenti e fasi di realizzazione.

La prima fase dell'indagine è parte di un più ampio lavoro di ricerca conclusosi nel 2018 nell'ambito del Progetto “Conoscere, apprendere, comunicare per vivere l'integrazione”, promosso da Regione Lombardia e finanziato con fondi FAMI 2014-2020.⁵ Nel contesto di tale progetto è stata affidata all'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, un'azione di monitoraggio dei corsi

⁴ Nell'ambito dei lavori dell'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore è stato recentemente avviato il progetto VAL-ITAL2 “Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2” per promuovere l'applicazione della grammatica valenziale alla didattica dell'italiano L2 in diversi contesti di apprendimento (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-2018-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2>, 15.04.2020).

⁵ Per una sintetica descrizione del progetto, che ha previsto vari interventi di formazione linguistica, accoglienza, azioni di formazione e ricerca per l'integrazione linguistica dei migranti, si veda la pagina dedicata all'indirizzo <https://www.regione.lombardia.it/wps/portal/istituzionale/HP/servizi-e-informazioni/enti-e-operatori/sistema-sociale-regionale/immigrazione> (15.04.2020).

organizzati nei Centri per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) lombardi, finalizzata alla verifica dell’applicazione dei protocolli sperimentali per la progettazione di percorsi di italiano L2 secondo le linee guida dei Sillabi curati dagli Enti certificatori per i livelli Pre A1 e B1.⁶

In riferimento alla didattica nei corsi di livello Pre A1, di cui ci occupiamo in questo lavoro, attraverso la somministrazione di un questionario (di seguito Questionario 1) rivolto ai docenti dei CPIA della Lombardia sono stati raccolti dati di carattere quantitativo e qualitativo sulle caratteristiche dei corsi e sugli aspetti metodologici della didattica, connessi all’applicazione del “Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1” (Enti certificatori dell’italiano L2 2016).

Nell’intenzione di promuovere uno scambio di buone pratiche è stata anche avviata una raccolta di attività e materiali didattici rivolti ai bisogni specifici degli apprendenti Pre A1, che sono confluiti in una banca dati di unità di lavoro disponibile sul sito dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell’Università Cattolica del Sacro Cuore.⁷

A conclusione di tale progetto, nel corso del 2019, si è avviata una seconda fase della ricerca. Attraverso la somministrazione di un secondo questionario (di seguito Questionario 2) a docenti di corsi di livello Pre A1 presso CPIA ed enti del terzo settore del territorio lombardo, si è voluto approfondire il ruolo della riflessione grammaticale nella progettazione didattica, indagando la percezione dei docenti su questo tema e sulla potenzialità della grammatica valenziale per l’avvio alla riflessione metalinguistica con apprendenti a bassa scolarizzazione.

La ricerca ha avuto un duplice obiettivo: da un lato analizzare e valorizzare le pratiche didattiche diffuse sul territorio, dall’altro favorire la riflessione e la consapevolezza metacognitiva dei docenti in relazione all’applicazione del Sillabo e alla progettazione delle attività didattiche, con particolare attenzione all’attività metalinguistica e alla possibilità di applicare il modello valenziale per la riflessione linguistica.

⁶ L’indagine è stata realizzata da un’equipe di ricerca del Servizio Linguistico di Ateneo e dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, con il coordinamento scientifico di Maria Teresa Zanola, Cristina Bosisio e Silvia Gilardoni, membri del gruppo di ricerca insieme a Chiara Andreoletti, Alessandra Bianchi Korner, Mario Pasquariello e Luisa Sartirana. Per una sintesi dei risultati dell’indagine rimandiamo al sito dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche linguistiche, <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami> (15.04.2020). Una parte degli esiti della ricerca è discussa in Bosisio, Pugliese 2019.

⁷ Le unità di lavoro, con i materiali e le attività proposti, sono state realizzate da docenti dei CPIA coinvolti nell’indagine e da altri docenti esperti di italiano L2, sotto la supervisione dell’equipe di ricerca del progetto. Le unità sono disponibili all’indirizzo <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami> (15.04.2020).

Di seguito presentiamo i risultati della prima fase della ricerca, esaminando i dati raccolti tramite il Questionario 1, per poi illustrare gli esiti della seconda fase della ricerca ottenuti dai dati del Questionario 2.

3. La didattica dell'italiano L2 nei corsi di livello Pre A1 nei CPIA lombardi

Il Questionario 1 è stato somministrato ai docenti dei corsi di livello Pre A1 dei CPIA lombardi tramite piattaforma digitale (Google Drive) nel periodo da ottobre a dicembre 2017. I dati raccolti sono relativi dunque ai corsi attivati negli a.s. 2016/2017 e 2017/2018.

Il questionario, organizzato in domande chiuse e aperte, è suddiviso in diverse sezioni. Una prima parte comprende domande relative all'esperienza didattica e formativa del docente e alle caratteristiche del corso e degli studenti. La sezione centrale del questionario è dedicata all'attività del docente, con riferimento a vari aspetti della progettazione didattica, individuati a partire dalle indicazioni contenute nel Sillabo degli Enti certificatori; sono stati presi in considerazione i seguenti elementi: il peso dato alle diverse abilità e competenze, i contesti e i temi trattati, le funzioni comunicative sviluppate e le strutture linguistiche presentate, i generi di testo utilizzati. Un'ultima parte propone ai docenti una riflessione sull'applicazione del Sillabo Pre A1 nell'azione didattica.

3.1. Analisi dei dati del Questionario 1

Il Questionario 1 è stato compilato da 77 docenti attivi presso CPIA di varie province della Lombardia, tra cui prevalgono Milano e Varese e seguono Lodi, Bergamo, Como, Cremona, Lecco, Mantova e Brescia. Si tratta per la maggior parte di docenti esperti nella didattica dell'italiano L2: complessivamente il 58% dei docenti dichiara di avere oltre tre anni di esperienza di insegnamento, tra cui 22 insegnanti con 10 anni e oltre di esperienza; solo il 9% è al primo anno di insegnamento. Anche in merito alla didattica a livello Pre A1, la maggior parte degli informanti (70%) ha già esperienza di insegnamento; tra questi, 29 docenti hanno insegnato in corsi di livello Pre A1 da 1 a 3 anni e ben 26 docenti da oltre tre anni.

In relazione al profilo di alfabetizzazione degli studenti inseriti nei corsi, si riscontra come, in base alla descrizione fornita dai docenti, la situazione di scarsa scolarizzazione nella L1 sia quella maggiormente diffusa (45%), rispetto alla condizione di analfabetismo (21%) e al caso dell'alfabetizzazione nella L1 con nessuna conoscenza dell'italiano (34%). Gli adulti scarsamente scolarizzati, del resto, rappresentano il tipo di utenza previsto dal Sillabo per il livello Pre A1 proposto dagli Enti certificatori; nella descrizione dei gruppi di studenti fornita si registra, tuttavia, una certa

eterogeneità, che è presumibilmente legata a esigenze organizzative dei corsi.

Considerando l'attività didattica del docente, è stato chiesto di indicare un valore in percentuale (sotto il 20%, tra il 20 e il 40%, tra il 40 e il 60%, tra il 60 e l'80%, tra l'80 e il 100%) per individuare il peso dato alle diverse abilità e competenze linguistiche nella progettazione del corso, con attenzione a comprensione orale e scritta, produzione e interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione, attività per lo sviluppo della consapevolezza fonologica e ortografica, attività per l'apprendimento del lessico, attività di riflessione grammaticale.

Nonostante la parcellizzazione delle risposte, da una visione d'insieme dei dati (Grafico 1) si può osservare una distribuzione del lavoro sulle diverse abilità e competenze in modo diversificato. Il maggior numero di risposte si attesta infatti su valori bassi (sotto il 20% o tra il 20 e il 40%) e tale dato sembra confermare una tendenza a distribuire le attività in modo omogeneo, senza attribuire eccessivo peso a una specifica abilità o competenza. Si osserva, inoltre, come i valori più elevati (tra il 60 e l'80% e oltre l'80%) siano attribuiti all'apprendimento del lessico, alle abilità orali e alle attività di alfabetizzazione, che sono evidentemente ritenuti centrali per i bisogni di apprendenti adulti poco scolarizzati. Il valore inferiore estremo (sotto il 20%) prevale invece per la riflessione grammaticale, cui segue la consapevolezza fonologica e ortografica e la produzione e interazione scritta; l'attenzione al sistema della lingua e le abilità di scrittura sono aspetti percepiti, dunque, come meno significativi nella pianificazione di percorsi formativi a livello Pre A1.

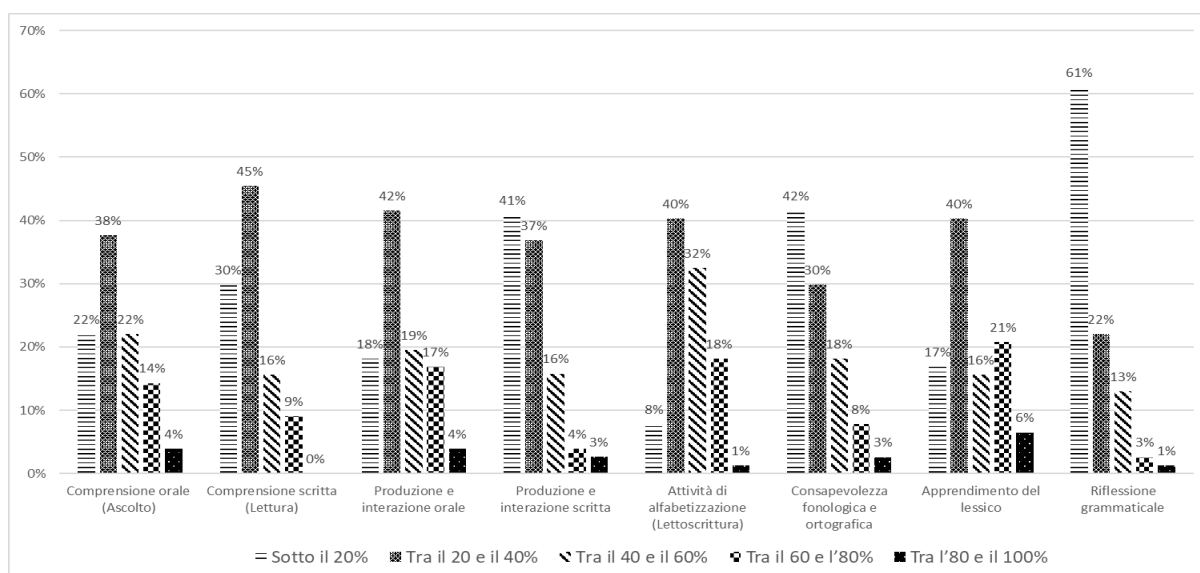


Grafico 1

Il peso dato ad abilità e competenze nella progettazione didattica (Questionario 1).

Con specifico riferimento ai descrittori presenti nel Sillabo sono stati indagati le aree tematiche trattate legate ai diversi domini d'uso della lingua, le funzioni comunicative sviluppate, i generi di testo utilizzati prevalentemente e le strutture linguistiche presentate.

In relazione a contesti e temi trattati, per il dominio personale tutti i rispondenti dichiarano di proporre il contesto della casa in interazioni informali; meno utilizzati sono invece gli altri due contesti, “presso l'abitazione di amici, in conversazioni con persone conosciute” (57%) e “al telefono, davanti al computer, via Skype” (46%). Tra i temi più presentati, come si evince dalla tabella seguente (Tabella 1), vi sono il parlare di sé, il cibo, le esperienze vissute e la salute, cui seguono gli altri temi:

Temi	%
Parlare di sé (Paese di provenienza, famiglia ecc.)	100%
Il cibo (alimenti, bevande, piatti)	97%
Esperienze (fatti accaduti, contrattempi, ecc.)	90%
La salute e la cura del corpo	82%
I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)	52%
I viaggi (luoghi e persone conosciute)	38%

Tabella 1
Temi relativi al dominio personale.

Per il dominio pubblico i contesti più frequenti sono quelli legati al fare spese, ossia “al mercato, supermercato e in negozi di alimentari” (92%) e alle situazioni di vita quotidiana della strada (91%), cui seguono i contesti legati alla salute (“in farmacia, dal dottore”, 77%), alla ristorazione (“al bar, in pizzeria, ecc.”, 77%) e ai viaggi, come “alla stazione” (69%). Con percentuali minori sono indicati altri contesti, relativi ai mezzi di trasporto e alla vita quotidiana, quali “in autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto” (59%), “alla posta” (56%), “in biglietteria” (51%), “nei centri commerciali” (44%), “in treno” (44%) e infine “in aeroporto” (23%). Speculari sono i temi proposti, tra cui sono privilegiati “mangiare e bere”, “fare la spesa, “salute e cura del corpo” fino ai temi legati al viaggiare, come si osserva nella Tabella 2:

Temi	%
Mangiare e bere (ordinazioni, piatti, cibi e bevande)	93%
Fare la spesa e fare spese	92%
Salute e cura del corpo	80%
Cucinare	76%
Comprare un biglietto (titolo di viaggio)	71%
Servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)	67%
Indicazioni stradali e istruzioni	65%

Istituzioni locali (localizzazione, informazioni principali)	51%
Viaggiare (luoghi e persone)	43%

Tabella 2
Temi relativi al dominio pubblico.

Dei tre contesti proposti relativi al dominio professionale, prevalgono di gran lunga quelli relativi ad “ambienti di lavoro” e “uffici pubblici e servizi presenti sul territorio”, entrambi selezionati dall’80% degli informanti. Solo il 12% seleziona invece il contesto “mensa”, forse perché sentito meno inerente all’ambito lavorativo. Fra i due temi possibili, la preferenza va decisamente verso il tema “professioni”, rispetto a “esperienze e saper fare lavorativi”, come indicato dai valori riportati nella tabella seguente (Tabella 3):

Temi	%
Professioni	92%
Esperienze e saper fare lavorativi	58%

Tabella 3
Temi relativi al dominio professionale.

In relazione al dominio educativo, il 96% dei docenti dichiara di utilizzare il contesto “in classe”, come prevedibile; seguono i contesti “al CPIA, al corso di alfabetizzazione e in altre istituzioni educative legate al proprio contesto familiare” selezionato dal 70% dei docenti e “In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo” con il 47% delle risposte. Analogamente, i temi proposti maggiormente sono “la scuola” e “i compagni di classe”, cui seguono gli altri temi, come risulta dalla Tabella 4:

Temi	%
Scuola	94%
I compagni di classe	82%
Il CPIA	63%
L’insegnante	60%
Le associazioni	31%

Tabella 4
Temi relativi al dominio educativo.

In merito alle funzioni comunicative indicate nel Sillabo Pre A1, le risposte dei docenti mostrano differenze d’uso, ma nello stesso una distribuzione che permette di rilevare funzioni e atti linguistici percepiti come più significativi in relazione al profilo degli apprendenti.

Nel caso dell’interazione a proposito di informazioni sono segnalati dalla maggior parte dei docenti gli atti comunicativi “rispondere a una domanda con una conferma o una smentita (91%) e “identificare” 83%. Vi

sono poi alcuni atti che si attestano intorno al 70 % delle risposte: “rispondere a una domanda, identificando” (75%), “informarsi su un oggetto o una persona” (74%), “asserire” (73%). Seguono “rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo/tempo/quantità” e “informarsi sul luogo/tempo/quantità”, entrambi con il 57% delle risposte, e da ultimo “rispondere a una domanda dando informazioni sul modo” con il 29% delle risposte.

Nell’ambito dell’interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti, prevale decisamente lo “scusarsi” selezionato dal 92% dei docenti, cui seguono la funzione dell’“esprimere il proprio accordo/disaccordo” (83%) e con minore rilevanza l’“esprimere la capacità di fare qualcosa” (52%).

Per l’interazione a proposito di emozioni o sentimenti, l’espressione di piacere, gioia, felicità, soddisfazione e gratitudine, insieme al ringraziare e rispondere a un ringraziamento si attestano su valori intorno all’80% delle segnalazioni; seguono l’espressione della sofferenza fisica con il 64% delle risposte e l’espressione di amore o apprezzamento e della paura, rispettivamente segnalati dal 47% e 43% degli informanti.

Nel caso dell’interazione a proposito di attività o di azioni, “rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola” è l’atto comunicativo maggiormente indicato (82%), seguito dal “domandare a qualcuno di fare qualcosa (68%); con valori inferiori sono proposti anche “domandare un’autorizzazione” (56%), “rispondere a una richiesta accettando senza riserve” (44%), “dare un’autorizzazione senza riserve” (21%).

Per l’interazione nell’ambito di rituali sociali si rilevano le percentuali più alte legate alle funzioni comunicative più semplici ed essenziali nella comunicazione quotidiana, in linea con la fase iniziale dell’apprendimento, ossia “salutare” selezionato da tutti i rispondenti, “presentarsi” e “rispondere a un saluto” rispettivamente con il 99% e 97% delle risposte, cui seguono “rispondere a una presentazione (77%) e “prendere congedo” (70%). Su valori intermedi si attestano altre funzioni, come “presentare qualcuno” (62%), “interagire al telefono rispondendo/ presentandosi (55%) e “augurare qualcosa a qualcuno (49%), e su valori minimi altre funzioni più specifiche, ossia “interagire al telefono chiedendo di parlare con qualcuno” (32%), “accogliere qualcuno” (29%), “attirare l’attenzione” (27%), “interagire al telefono informandosi sull’identità dell’interlocutore” (26%).

Rispetto agli atti comunicativi relativi alla strutturazione dell’interazione verbale, legati a strategie di compensazione adatte al livello, gli informanti prediligono le più generiche: si passa dall’83% di risposte per “assicurarsi di aver capito bene l’interlocutore chiedendogli di ripetere” e “segnalandogli di non aver capito”, al 62% della richiesta “di parlare lentamente”; seguono la richiesta di “conferme” (37%) e la domanda circa “il significato di parole/espressioni” (34%). Per la strutturazione del discorso

l'81% dei rispondenti dichiara di proporre alla classe le strategie legate al “chiedere aiuto a proposito di una parola/espressione”, seguite da quelle per “cercare una parola” (61%) e per “correggersi, riprendersi” (46%).

Sugli aspetti del sistema linguistico trattati nei corsi sono state proposte tre domande aperte che riguardano rispettivamente l'ambito fonologico e ortografico, la morfologia e la sintassi, come previsto dal Sillabo. Si rileva come in generale nelle risposte vengano riproposti i contenuti indicati dal Sillabo. Per l'orientamento fonologico e ortografico, gli argomenti proposti sono principalmente l'alfabeto (fonemi vocalici e consonantici), le sillabe, i nessi complessi dell'italiano o anche l'uso dell'accento; solo 4 informanti dichiarano di lavorare sulla punteggiatura. In relazione all'orientamento grammaticale, i fenomeni morfologici trattati sono prevalentemente genere e numero dei nomi, articoli, pronomi (soprattutto pronomi personali), verbi al presente indicativo; molto meno frequenti le preposizioni semplici (solo 6 risposte) e l'imperativo (3 risposte). Per gli aspetti sintattici, viene menzionata principalmente la presentazione della struttura della frase semplice; 12 rispondenti parlano specificamente di frasi affermative, negative e interrogative.

Fra i numerosi generi di testo per la realizzazione delle attività didattiche, proposti dal Sillabo e ripresi dal questionario, i più menzionati dai rispondenti risultano quelli di maggiore utilità pratica per gli apprendenti, tra cui i documenti personali, come permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria (82%), la lista della spesa (72%), annunci o messaggi (64%), o ancora orari, cartine o cartelli (53%).

L'ultima parte del questionario, infine, è dedicata alla riflessione del docente sul percorso di progettazione proposto dal Sillabo, con una valutazione sulla sua applicazione e spendibilità nell'azione didattica quotidiana.

La maggior parte dei docenti ritiene che il documento costituisca “una guida” e “un punto di riferimento” certamente utile nelle fasi di programmazione e valutazione, grazie a indicazioni chiare e precise circa gli obiettivi da raggiungere; è una sorta di “stella polare dell'agire formativo” come viene definito da un insegnante. Così osservano per esempio alcuni informanti: “Il Sillabo permette di programmare in modo efficace l'attività didattica: essendoci ancora pochi testi pre-A1 (rispetto agli altri livelli), esso permette di creare propri materiali laddove il materiale proposto non sia sufficiente”; “Il Sillabo è un riferimento efficace per la definizione di obiettivi e contenuti che costituiscono l'oggetto del corso”.

Oltre a ciò, gli insegnanti dichiarano di apprezzarne la flessibilità, ossia la possibilità di poter adattare di volta in volta i contenuti proposti alle reali esigenze del gruppo classe, come emerge da alcune risposte: “Il Sillabo è un utile strumento in fase di programmazione nell'individuazione e graduazione

dei contenuti di insegnamento che possono essere rimodellati sui bisogni emersi dal gruppo classe”; “Il Sillabo indica una traccia precisa ma aperta alla flessibilità”; “indica varie possibilità di scelta a chi deve programmare un corso di L2”.

Il Sillabo, inoltre, è apprezzato in quanto favorisce una certa uniformità di progettazione tra i CPIA: “è un riferimento efficace in quanto uniforma il lavoro di tutti i CPIA fornendo delle linee guida efficaci da cui partire per la progettazione didattica”, arginando così il rischio di fare scelte didattiche che presentino contenuti o strutture difficilmente acquisibili a questo livello di competenza.

Solo 13 docenti, pari al 17% degli informanti, ritengono di dover segnalare alcune criticità in relazione all’applicazione del Sillabo. Fra gli aspetti segnalati, si indica la peculiarità dell’utenza dei CPIA, per la quale il percorso formativo previsto “non sempre riesce a soddisfare le necessità di cui essa ha bisogno”, e soprattutto il problema della molteplicità dei livelli di alfabetizzazione degli apprendenti spesso presente all’interno del gruppo classe, con la conseguente inadeguatezza di obiettivi che possono risultare “difficili da raggiungere” e la necessità di “un’ampia elasticità e flessibilità” nella progettazione.

4. La riflessione grammaticale e il modello valenziale per migranti adulti di livello Pre A1

Nella seconda fase dell’indagine abbiamo realizzato il Questionario 2, che è stato somministrato ad altri docenti di corsi di livello Pre A1 presso CPIA e associazioni del terzo settore in Lombardia nel periodo tra settembre 2019 e gli inizi di marzo 2020, con l’intenzione di esaminare la percezione dei docenti circa il ruolo della riflessione grammaticale e la potenzialità della grammatica valenziale nella progettazione dei percorsi didattici.

Il questionario, che comprende domande chiuse e aperte, si apre, come il Questionario 1, con alcune domande circa l’esperienza didattica del docente e le caratteristiche degli studenti, per poi passare all’attività didattica del docente. Dopo aver riproposto la stessa richiesta formulata nel Questionario 1 relativa al peso attribuito alle diverse abilità e competenze linguistiche nella progettazione del corso, l’attenzione si sposta sul tema della riflessione grammaticale e sulla valutazione di una possibile applicazione del modello valenziale.

4.1. Analisi dei dati del Questionario 2

Il Questionario 2 è stato compilato da 36 docenti di CPIA e associazioni del terzo settore di diverse province lombarde, principalmente Brescia e Milano, cui seguono Varese, Monza e Brianza, Lodi, Cremona, Lecco e Bergamo.

Gli informanti sono prevalentemente docenti esperti nell'insegnamento dell'italiano L2, con più di tre anni (67%) o tre anni (22%) di esperienza didattica, e per la maggior parte (81%) sono anche docenti con esperienza nell'insegnamento in corsi di livello Pre A1.

In relazione al profilo di alfabetizzazione degli apprendenti, gli studenti dei corsi sono descritti dalla prevalenza dei docenti (64%) come scarsamente scolarizzati; un numero minore di docenti dichiara anche la presenza di studenti analfabeti o alfabetizzati ma con nessuna conoscenza dell'italiano, rispettivamente per il 19% e il 17% delle risposte.

Considerando la progettazione didattica del docente in riferimento al peso dato alle diverse abilità e competenze, si riscontra una situazione simile al precedente rilevamento, pur limitandosi a una visione generale dei dati. Come possiamo osservare dal Grafico 2, anche in questi dati il maggior numero di risposte è compreso nei valori percentuali più bassi (sotto il 20% o tra il 20 e il 40%) e ciò permette di evidenziare una distribuzione diversificata delle attività per le varie abilità e competenze. Si conferma poi l'identificazione degli aspetti percepiti come più o meno rilevanti nella progettazione didattica: i valori più alti sono qui più decisamente orientati alle abilità orali, in particolare alla produzione e all'interazione orale, insieme all'apprendimento del lessico e alle attività di alfabetizzazione; il peso minore viene ancora attribuito prevalentemente alla riflessione grammaticale, insieme alla produzione e interazione scritta e alla consapevolezza fonologica e ortografica.

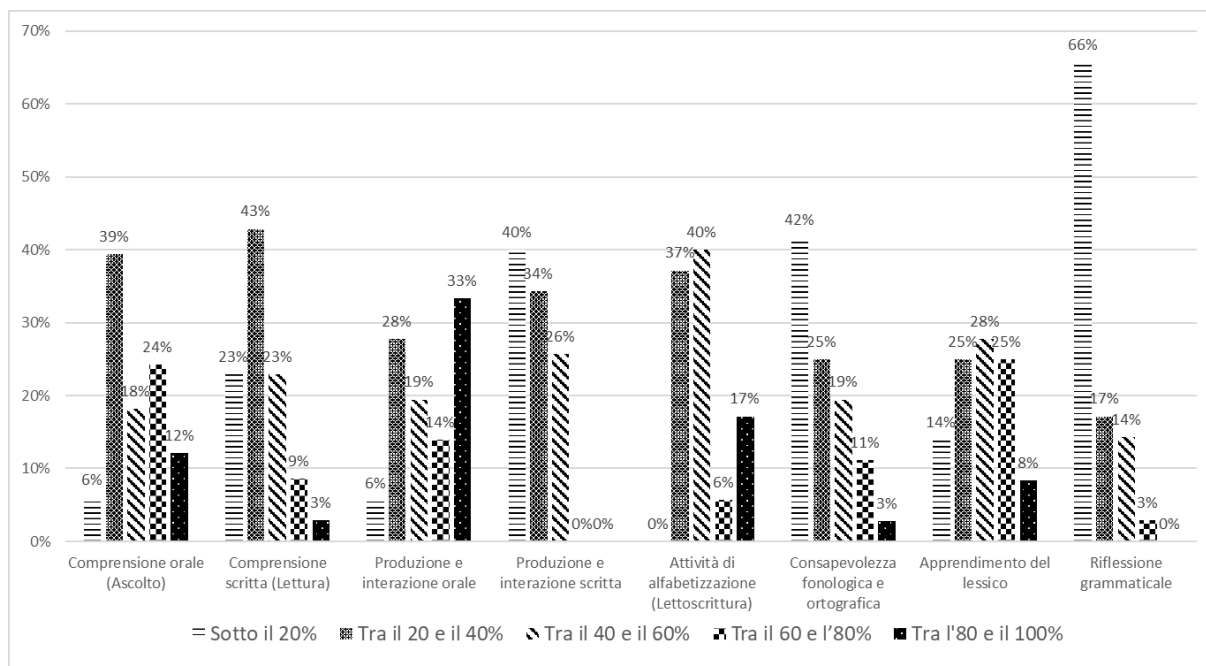


Grafico 2

Il peso dato ad abilità e competenze nella progettazione didattica (Questionario 2).

È stato poi chiesto ai docenti, tramite domande aperte, di valutare, in base alla propria esperienza, il ruolo della riflessione grammaticale nella didattica ad apprendenti di livello Pre A1, di precisare se sono previste o meno attività metalinguistiche e, in caso, con quali tecniche didattiche sono realizzate. Dall'analisi delle risposte fornite si possono riscontrare tra i docenti del campione due orientamenti differenti sulla gestione di attività di riflessione grammaticale con apprendenti poco scolarizzati.

Per 19 docenti, il 53% del campione, la riflessione grammaticale risulta rilevante e funzionale allo sviluppo della competenza comunicativa, se adeguatamente gestita in considerazione della tipologia di apprendente. L'avvio alla riflessione metalinguistica è considerato "importante" e "utile" per "aiutare" gli studenti "a comprendere il funzionamento della lingua", per "migliorare il loro uso della lingua italiana e soprattutto per sviluppare il pensiero astratto" e anche "perché rende lo studente protagonista delle lezioni", come emerge da alcune risposte. Gli insegnanti sottolineano, nello stesso tempo, la necessità che la riflessione grammaticale sia "guidata e calibrata ad hoc sullo studente o sul gruppo classe"; deve essere "presentata [...] secondo tempi e modalità rispondenti alle esigenze e al livello di alfabetizzazione" degli studenti e deve essere "contestualizzata", ossia legata "all'uso concreto" della lingua per la vita quotidiana e "funzionale all'apprendimento del lessico e della comunicazione interpersonale". Si osserva anche l'esigenza di proporre la riflessione grammaticale in modo "implicito" e attraverso un approccio "induttivo"; alcuni docenti precisano di presentare la grammatica "attraverso esercizi con materiale concreto [...] ad esempio nominando oggetti presenti in classe" o indicando "persone" o "immagini", oppure con analisi a partire da "testi, dialoghi o materiale autentico (ad es. volantini pubblicitari)" o ancora dall'orale con "parole di utilizzo frequente" ed "esempi concreti".

Tra le tecniche didattiche impiegate vengono menzionati prevalentemente il completamento di parole o frasi, il ricorso alla produzione orale di frasi, l'evidenziazione di elementi attraverso per esempio "sottolineature, cerchi, frecce, colori", il completamento di schemi; alcuni docenti citano esercizi di manipolazione, completamento di tabelle, abbinamenti o anche tecniche insiemistiche e di riordino.

Per gli altri 17 docenti (il 47% del totale) la riflessione grammaticale risulta invece decisamente secondaria o anche superflua: viene considerata "subordinabile agli aspetti pragmatico-comunicativi" della lingua, con un ruolo "molto limitato", "minimo"; è ritenuta "più utile per livelli più avanzati" e proponibile solo "successivamente", dopo il consolidamento delle abilità linguistiche e il "raggiungimento di una maggiore consapevolezza sullo studio della lingua". Tra questi docenti più della metà dichiarano comunque di introdurre la riflessione grammaticale nelle attività didattiche

attraverso un approccio induttivo: come osserva un docente, “vengono somministrate ‘pillole’ di grammatica, per la maggior parte in maniera induttiva, così da non affrontare [...] in maniera eccessivamente frontale argomenti che, per una persona adulta poco scolarizzata, risulterebbero troppo complicati”.⁸

Nell’ultima parte del questionario è stato chiesto ai docenti se conoscessero o meno il modello della grammatica valenziale di Sabatini e, in caso affermativo, come ne valutassero l’uso nella didattica dell’italiano L2 in particolare con apprendenti di livello Pre A1.

In base ai dati raccolti, la grammatica valenziale dell’italiano è nota a 15 docenti, il 42% dei docenti del campione, mentre dai restanti 21 (58%) non è conosciuta. In merito all’applicazione del modello alla didattica in corsi di livello Pre A1, tra gli insegnanti che conoscono tale grammatica, la maggior parte dei docenti (in totale 7) ne riconosce la potenzialità applicativa, per averne sperimentato l’utilizzo (5 docenti) o per una valutazione personale (2 docenti). Alcuni docenti (5) ritengono di non poter esprimere un giudizio non avendone approfondito le possibili applicazioni e solo 3 docenti la considerano “difficile” e “purtroppo poco utilizzabile con livelli pre A1, data la scarsa conoscenza della lingua italiana”.

Gli insegnanti che hanno utilizzato la grammatica valenziale ne percepiscono l’efficacia glottodidattica, come emerge da alcune interessanti osservazioni: “La grammatica valenziale risulta efficace nel livello pre A1 perché mette in evidenza il ruolo centrale del verbo”; “permette di fissare l’uso delle preposizioni rette dal verbo”; “è un modello di descrizione della frase intuitivo, che non necessita la memorizzazione di molti termini e regole per descrivere fenomeni anche complessi; “l’impatto visivo aiuta moltissimo”; risulta “utile per studenti poco scolarizzati che hanno bisogno di un approccio pratico, e rispondono meglio a schemi, simboli e colori piuttosto che all’analisi scritta”.

Anche un docente che dichiara di non averne ancora sperimentato l’applicazione riconosce che il modello valenziale può essere “efficace per comprendere l’organizzazione della frase a partire dal nucleo centrale per poi ragionare sulle espansioni della proposizione”.

In un’ultima domanda è stato chiesto agli insegnanti se fossero interessati ad approfondire le potenzialità applicative del modello della grammatica valenziale alla didattica dell’italiano L2 e quasi tutti i docenti (tranne uno) hanno risposto affermativamente.

⁸ Nel primo gruppo di docenti sono compresi coloro che hanno dichiarato di attribuire alla riflessione grammaticale nella progettazione didattica un peso tra il 20 e il 40%, tra il 40 e il 60% e il 60 e l’80%, ma anche alcuni che hanno segnalato un peso inferiore al 20%; i docenti del secondo gruppo hanno dichiarato tutti un peso inferiore al 20%, tranne uno che ha indicato un valore tra il 20 e il 40%.

5. Riflessioni conclusive

La raccolta e l'analisi dei dati nella prima parte della ricerca ha permesso di evidenziare la rilevanza di uno strumento di lavoro come il Sillabo per il livello Pre A1 curato dagli Enti certificatori dell'italiano L2 (2016).

A partire dalle indicazioni contenute nel Sillabo i docenti sono stati invitati a riflettere sulla progettazione didattica e i dati raccolti hanno fornito un quadro delle scelte didattiche prevalenti, che si orientano verso elementi percepiti come più significativi per il bisogno degli apprendenti, tra cui ricordiamo in particolare: il maggior peso attribuito nella programmazione alle abilità orali, all'apprendimento del lessico e alle attività di alfabetizzazione; la selezione di contesti e temi corrispondenti legati alla vita personale e quotidiana e al lavoro, come la casa, le spese, la strada, la salute, la ristorazione, gli ambienti di lavoro e i servizi del territorio, fino al contesto della formazione e della classe; l'individuazione delle funzioni comunicative più semplici e spendibili nella comunicazione, come salutare, presentarsi, scusarsi, rispondere a una domanda con conferma o smentita, identificare informazioni, esprimere accordo/disaccordo, o ancora gestire l'interazione chiedendo aiuto all'interlocutore; la selezione di aspetti del sistema della lingua basilari, come i fonemi vocalici e consonantici, le sillabe, il genere e il numero dei nomi, gli articoli, i pronomi personali, i verbi al presente indicativo, la struttura della frase semplice; la scelta di generi di testo legati a usi pratici e quotidiani, come i documenti personali o la lista della spesa.

Pur riconoscendo il problema, in genere di natura organizzativa, legato all'eterogeneità dei livelli di alfabetizzazione nelle classi, sono gli stessi docenti a sottolineare l'importanza del Sillabo come guida per la programmazione, che permette in ogni caso una flessibilità di applicazione. In merito al ruolo della riflessione grammaticale nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti poco scolarizzati, analizzato nella seconda parte della ricerca, abbiamo riscontrato la presenza di due orientamenti tra i docenti, divisi tra chi considera le attività metalinguistiche essenziali e funzionali all'apprendimento e chi invece le considera secondarie o addirittura superflue. Ci sembra di poter rilevare in questo secondo atteggiamento il permanere di una concezione della riflessione grammaticale vista in correlazione con un insegnamento esplicito e deduttivo della grammatica; di fronte al timore, del tutto giustificato, di una modalità di fare grammatica inadeguata per il profilo di apprendenti, se ne valuta la secondarietà rispetto agli obiettivi di apprendimento.

La riflessione grammaticale in una prospettiva glottodidattica è da considerarsi, invece, sempre come una graduale scoperta della struttura della lingua condotta grazie alla guida del docente (Balboni 2015, pp. 193-194); nel caso di percorsi per adulti poco scolarizzati, una riflessione grammaticale

così intesa potrà pertanto essere funzionale allo sviluppo della consapevolezza della lingua come oggetto di osservazione e manipolazione, così da contribuire allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dell'apprendente.

Nel campo dell'italiano L2 il modello della grammatica valenziale può essere considerato come un valido strumento a disposizione del docente per sostenere e guidare lo studente nella scoperta della lingua e della struttura della frase. I docenti del campione che l'hanno sperimentata in classe o che conoscono il modello ne percepiscono, infatti, l'efficacia glottodidattica, come è emerso da alcune risposte fornite.

La grammatica valenziale per l'italiano L2 ad adulti migranti di livello Pre A1 può rappresentare, dunque, un interessante campo di ricerca e applicazione nella prospettiva della formazione degli insegnanti e della sperimentazione e innovazione didattica.

Bionota: Silvia Gilardoni è professore associato di Didattica delle lingue moderne. È membro del Consiglio Direttivo del Master in Didattica dell'italiano L2 presso la Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere dell'Università Cattolica, dove insegna Didattica dell'italiano L2, Apprendimento e didattica delle lingue straniere e Pratiche di scrittura per la traduzione. I suoi temi di ricerca riguardano l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2, le dinamiche di interazione nella classe di lingua, la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), il trattamento della terminologia specialistica, il plurilinguismo e l'acquisizione linguistica.

Recapito autrice: silvia.gilardoni@unicatt.it

Riferimenti bibliografici

- Adami H. 2008, *The role of literacy in the acculturation process of migrants*, Council of Europe Strasbourg.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7> (15.04.2020).
- Andorno C. 2008, *Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?*, in Grassi R., Bozzone Costa R. e Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti della giornata di studi CIS Bergamo, 19/21 giugno 2006*, Guerra: Perugia, pp. 123-142.
- Balboni P.E. 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Beacco J-C. 2010, *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Beacco J-C., Little D. and Hedges C. 2014, *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Beacco J-C., Krumm H.-J., Little D. and Thalgott P. 2017, *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research/Les enseignements de la recherche*, Walter de Gruyter/Council of Europe, Berlin.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Bosisio C. e Pugliese R. 2019, *Migrants adultes en Italie: contextes et actions de formation*, in "Repères DoRiF" 19 - Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, https://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?art_id=434 (15.04.2020).
- Camodeca C. 2011, *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, in Corrà L. e Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 273-283.
- Casi P. e Minuz F. 2019, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf (15.04.2020).
- Council of Europe 1968, *Resolution (68) 18. On the teaching of languages to migrant workers*.
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804d7d70 (15.04.2020).
- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it. di Quartapelle F. e Bertocchi D. 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Firenze.
- Council of Europe 2014, *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Council of Europe 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (15.04.2020).
- De Santis C. 2016, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.

- Diadori P. 2015, *Insegnare italiano L2 a immigrati*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 218-231.
- Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D. 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Diadori P., Caruso G. e Lamarra A. (a cura di) 2017, *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*, Guida Editori, Napoli.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di) 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf> (15.04.2020).
- Gilardoni S. e Corzuol D. 2016, *Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico*, "Nuova secondaria", XXXIV, 2, pp. 81-89.
- Lüdi G. e Py B. 2002, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern.
- Minuz F., Borri A. e Rocca L. 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C. e De Santis C. 2011, *Sistema e Testo*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C. e De Santis C. 2015, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2*, in Bianco M.T., Brambilla M.M. e Mollica F., *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne editrice, Roma, pp. 33-58.
- Tesnière L. 1959, *Éléments de syntaxe structural*, Éditions Klincksieck, Paris; trad. it. di Proverbio G. e Trocini Cerrina A. 2001, *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- UNESCO 1978, *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*, in UNESCO, *Records of the General Conference. 20th session*, Paris, pp. 183-187, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032.page=183> (15.04.2020).
- Vedovelli M. 2001, *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in Barni M. e Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-43.
- Vedovelli M. 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Riferimenti sitografici

- Gruppo di ricerca LESLLA - *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, <https://www.leslla.org/> (15.04.2020).
- Progetto FAMI Regione Lombardia - Università Cattolica del Sacro Cuore, <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami> (15.04.2020).
- Progetto LIAM - *Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants> (15.04.2020).
- Progetto VAL-ITAL2- Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2, Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-2018-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2> (15.04.2020).