



Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

**Una guida europea di riferimento per
l’alfabetizzazione in lingua seconda di
migranti adulti: “Literacy And Second
Language learning for the Linguistic
Integration of Adult Migrants”**

Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca

Per citare l’articolo :

Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, «Una guida europea di riferimento per l’alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: “Literacy And Second Language learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants”», *Publifarum*, 39, 2023.

Sommario

Il contributo mira a presentare LASLLIAM, la guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti. Una breve introduzione alla guida precede la trattazione del distinguo tra alfabetismo e analfabetismo. Sulla base di tale distinguo, vengono quindi enucleati i bisogni degli apprendenti poco o del tutto alfabetizzati e viene illustrato in che modo LASLLIAM intende rispondere. Segue la descrizione delle scale di progressione per le quali si offrono spunti e prime testimonianze di applicazione concreta, sia in relazione alla progettazione didattica, sia alla valutazione delle competenze alfabetiche e linguistiche. L'articolo chiude infine ipotizzando scenari futuri legati a LASLLIAM.

Summary

The contribution aims to present LASLLIAM, the European reference guide for literacy and second language learning of adult migrants. A brief introduction precedes the discussion of the distinction between literacy and illiteracy. Then, on the basis of this distinction, the needs of no and low literate learners are enucleated, and how LASLLIAM intends to respond to them is illustrated. A description of the progression scales follows, for which proposals and first evidences of concrete application are offered, both in relation to the curricula development, and to the assessment of literacy and second language competences. Finally, the article closes by hypothesizing future scenarios related to LASLLIAM.

1.1 La guida in breve

La guida di riferimento Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (*LASLLIAM*) (MINUZ, KURVERS, NAEB, SCHRAMM, ROCCA 2022) è uno strumento promosso dal Consiglio d'Europa e messo a disposizione di tutti coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione in lingua seconda: insegnanti nei sistemi scolastici e volontari, estensori di curricula, programmi, materiali didattici e test, autorità in campo educativo. Questo strumento è stato pensato ed elaborato per rispondere agli specifici bisogni educativi dei migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati che imparano a leggere e a scrivere per la prima volta, o consolidano competenze alfabetiche deboli, mentre imparano la lingua del paese in cui si sono stabiliti. Nello specifico, *LASLLIAM* vuole offrire una guida per l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua seconda e della lettura e scrittura. Fa riferimento al Quadro comune europeo (*QCER*) (COUNCIL OF EUROPE 2002) e al suo *Volume complementare*

(COUNCIL OF EUROPE 2020a), a cui si collega per più aspetti. Ne condivide l'approccio orientato all'azione e plurilingue e ne adotta le fondamentali nozioni di compito e di profilo di apprendente. Ne ricalca l'impianto, poiché fornisce scale di descrittori illustrativi di ciò che l'apprendente «è in grado di fare» per le attività linguistico-comunicative di ricezione, produzione e interazione orale e scritta e le relative strategie d'uso linguistico. Presenta inoltre un'estesa discussione dei presupposti teorici, dei principi metodologici e delle possibili applicazioni nell'insegnamento, nella progettazione curricolare e nella valutazione linguistica.

Come il *QCER*, anche *LASLLIAM* guarda a chi usa / apprende una lingua come a un attore sociale; ma mentre nel *QCER* questo attore è un soggetto generico pienamente alfabetizzato, in *LASLLIAM* esso è specificamente un migrante adulto non alfabetizzato o poco alfabetizzato in un ambiente di apprendimento. Da questa restrizione e specificazione del gruppo di apprendenti conseguono le principali differenze rispetto al *QCER*. In primo luogo, i descrittori di *LASLLIAM* non indicano tanto livelli di competenza, quanto obiettivi di insegnamento che possono dar luogo a capacità di uso della lingua nella vita quotidiana. *LASLLIAM* concentra l'attenzione sulle fasi iniziali di apprendimento della lingua seconda, orale e scritta: le scale di progressione distribuiscono gli obiettivi di insegnamento in quattro livelli, dei quali gli ultimi due (livelli 3 e 4) coincidono parzialmente con i livelli Pre-A1 e A1 del *Volume complementare*. Inoltre, *LASLLIAM* presenta due tipi di scale supplementari: tre categorie di scale di progressione per l'alfabetizzazione tecnica, vale a dire per l'acquisizione delle abilità necessarie alla codifica e decodifica della lingua scritta, e altrettante categorie di scale per le competenze digitali, oggi considerate parte integrante e necessaria dell'alfabetismo. L'esigenza di strumenti di progettazione curricolare e didattica specificamente mirati all'insegnamento della L2 intrecciato a percorsi di alfabetizzazione è emersa dall'inizio degli anni 2000 e ha portato in alcuni paesi europei (Austria, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Norvegia) all'elaborazione di quadri di riferimento e sillabi complementari al *Quadro* per livelli inferiori al livello A1. Essi costituiscono una delle fonti di *LASLLIAM*, insieme alla letteratura scientifica sul tema, ai rapporti di pratiche didattiche efficaci e agli atti dei convegni di LESLLA. Rispetto a questi strumenti già validati e consolidati, *LASLLIAM* intende offrire una risorsa non specifica per una lingua che possa garantire un allineamento tra curricoli, insegnamento e valutazione a livello europeo.

Questo articolo presenta principi e struttura di *LASLLIAM* e discute le sue possibili applicazioni.

1.2 *Alfabetismo e analfabetismo*

Secondo le stime dell'UNESCO, nel 2020, 771 milioni di adulti, cioè persone al di sopra dei 15 anni, non sapevano leggere e scrivere, nonostante il forte incremento nei tassi di alfabetismo soprattutto in alcune aree del mondo. Essi rappresentavano il 14% della popolazione mondiale di quella fascia d'età, con una differenza in relazione al genere (alfabetizzati il 90% degli uomini, l'83% delle donne) e per aree geografiche. Il tasso di alfabetismo, infatti, è inferiore al 50%, talvolta notevolmente inferiore, in alcuni paesi dell'Africa subsahariana e dell'Asia meridionale, dove si concentrano gli Stati tra i più poveri. Se la capacità di leggere e scrivere è più diffusa tra i giovani tra i 15 e i 24 anni (91% per i due generi), tuttavia 250 milioni di bambine e bambini non avevano accesso alla scuola e 617 milioni non avevano raggiunto una sufficiente padronanza della lettura e della scrittura nel 2019, prima della pandemia Covid che ha segnato una gravissima rottura nei percorsi scolastici (UNESCO 2023). Pertanto, le azioni per favorire l'accesso all'educazione promosse dall'Unesco sempre più mettono al centro non solo le condizioni per la scolarizzazione diffusa, ma anche la qualità dell'offerta formativa. L'alfabetismo, infatti, va ben al di là del saper leggere e scrivere poiché riguarda la capacità di maneggiare testi scritti e strumenti digitali nella propria vita quotidiana per poter partecipare a pieno titolo alla società e dispiegare in maniera più estesa le proprie potenzialità come individuo e membro di una comunità (UNESCO 2017).

Ciò vale a maggiore ragione nelle società altamente scolarizzate meta di immigrazione, nelle quali la scrittura è pervasiva (ADAMI 2001) e rappresenta un canale essenziale in ogni dominio d'uso della lingua, dalle relazioni tra individui nel dominio privato, a quelle tra residenti/cittadini e gli apparati amministrativi e le istituzioni politiche, a quelle che intessono il mondo del lavoro, per non parlare del dominio educativo. Opportunamente sia il Consiglio d'Europa che l'UNESCO, sintetizzando i risultati di una mole consistente di studi, richiamano l'impatto che la mancata alfabetizzazione ha sugli individui, in termini di maggiore vulnerabilità nel mercato del lavoro, di maggiori rischi sanitari, di marginalizzazione e isolamento sociale, di minore propensione alla

formazione permanente, di minore partecipazione alla sfera civica e politica (UNESCO 2017, COUNCIL OF EUROPE – LIAM 2020a).

In 34 Stati membri del Consiglio d'Europa a queste condizioni di potenziale debolezza vanno aggiunti anche gli effetti delle legislazioni nazionali che vincolano l'ottenimento del permesso di ingresso, e/o di residenza (temporanea o permanente), e/o la cittadinanza al superamento di un test di lingua di livello variabile dall'A1 al B2 in relazione ai paesi e al tipo di condizione giuridico-amministrativa richiesta. In molti casi, il test comprende anche prove scritte, di difficoltà insormontabile per i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati; tuttavia, solo un terzo circa dei paesi offre corsi di alfabetizzazione in lingua seconda (ROCCA, DEYGERS, HAMNES CARLSEN 2020). Se in generale la mancata scolarizzazione rappresenta una violazione del diritto all'istruzione sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY 1948), sottoporre l'ottenimento di diritti di residenza o di cittadinanza a un test linguistico che quasi certamente i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati non possono superare configura un'azione discriminatoria contro la quale l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, tra altri voci, si è espressa (COUNCIL OF EUROPE 2014).

LASLLIAM si rifà alla visione ampia dell'alfabetismo sopra richiamata. Rielaborando la definizione dell'UNESCO (2017), *LASLLIAM* intende l'alfabetismo come la «capacità degli individui, come attori sociali, di identificare, comprendere, interpretare e produrre testi scritti in base ai contesti sociali (che possono essere scritti a mano, stampati, digitali e multimediali)» (MINUZ, KURVERS, NEB, SCHRAMM, ROCCA 2022: 19). Con questa definizione si intendono integrare due aspetti dell'alfabetizzazione che si rifanno a tradizioni di ricerca e pedagogiche diverse: da un lato l'alfabetizzazione come acquisizione individuale delle abilità cognitive necessarie a trattare la lingua scritta nella lettura e nella scrittura, dall'altra l'alfabetizzazione come il divenire partecipi critici di pratiche sociali e situate d'uso della scrittura che possono variare in relazione ai diversi contesti linguistici, sociali e culturali (per una panoramica del dibattito si vedano MINUZ 2005, MINUZ, KURVERS 2021; NEOKLEOUS, KRULATZ, FARRELLY 2020; OLSON, TORRANCE 2009; REDER, DAVILA 2005; UNESCO 2005, 2017). *LASLLIAM*, in altri termini, prende in considerazione tanto i processi cognitivi individuali e le dimensioni linguistiche dell'apprendimento, quanto i bisogni e le attività comunicative

dell'apprendente, nonché i ruoli, le funzioni e i valori attribuiti alla lingua scritta dalle comunità in cui gli individui imparano a leggere e scrivere. Questa prospettiva allargata si riflette nelle scale per l'alfabetizzazione tecnica e nelle scale funzionali che descrivono la progressione nelle attività linguistico-comunicative.

1.3 Rispondere ai bisogni degli apprendenti non alfabetizzati o poco alfabetizzati

Come per ogni adulto, i bisogni educativi nell'apprendimento delle lingue sono indotti dall'intreccio di un insieme di fattori legati al soggetto apprendente (quali età, motivazioni, scolarità, lingua e cultura di provenienza, repertori linguistici, impedimenti fisici) e oggettivi (quali qualità e quantità dei contatti con i parlanti la lingua d'arrivo e loro disponibilità alla collaborazione, contesti prevalenti d'uso della lingua, tipi di comunicazione prevalente in quei contesti, ambienti plurilingui o monolingui). Tuttavia, i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati presentano bisogni educativi specifici ai quali *LASLLIAM* si propone di dare risposta.

In estrema sintesi, i migranti in percorsi di alfabetizzazione e lingua seconda si trovano ad affrontare simultaneamente tre compiti molto impegnativi cognitivamente ed emotivamente: imparare una nuova lingua, imparare da adulti a leggere e a scrivere (o riprendere un percorso di alfabetizzazione interrotto) e farlo in una lingua poco o per nulla conosciuta, imparare ad apprendere in un ambiente «scolastico» poco o per nulla familiare. Ciò in un contesto sociale e culturale ampio che può essere molto diverso da quello originario e che, soprattutto i neoarrivati, stanno appena cominciando a esplorare e conoscere.

È comprovato dai dati di ricerca (VAN DE CRAATS, KURVERS, YOUNG-SCHOLTEN 2006), ed evidente all'esperienza comune, che le persone non alfabetizzate acquisiscono una lingua seconda orale come tutti, e nel farlo fanno affidamento su esperienza di vita, abilità acquisite, conoscenza del mondo, capacità di comunicazione fluente in una o più lingue e ben sviluppate capacità di elaborare informazioni significative. Tuttavia, l'alfabetismo e la scolarizzazione hanno effetti sul ritmo e la modalità dell'apprendimento. Studi in campo psicolinguistico hanno indagato gli effetti dell'alfabetizzazione/scolarizzazione nell'apprendimento della lingua seconda orale soprattutto in

relazione a tre aspetti: la consapevolezza metalinguistica, l'elaborazione della lingua e l'acquisizione della L2 orale, i modi di apprendere e il ragionamento verbale.

La consapevolezza metalinguistica riguarda sia la lingua scritta, sia le unità della lingua. Nel primo caso, le persone non alfabetizzate all'inizio del percorso non hanno una chiara consapevolezza che la lingua scritta rappresenta la lingua orale, a differenza delle immagini e delle icone, né l'hanno di alcune sue caratteristiche formali (ad esempio la direzionalità, la differenza e la regolarità dei segni). Esse inoltre non hanno consapevolezza del fatto che la lingua parlata può essere segmentata in fonemi, sillabe e parole, che quindi faticano a percepire e discriminare, pur avendo consapevolezza dei significati e di alcuni aspetti formali della lingua, quali le sillabe o le rime (per una panoramica degli studi si veda KURVERS, VAN DE CRAATS, VAN HOUT 2015).

Per quanto riguarda le modalità di apprendimento, gli adulti analfabeti trattano la lingua orale facendo ricorso a strategie semantiche, gli alfabetizzati fanno ricorso a strategie sia semantiche che fonologiche: imparare a leggere e a scrivere introduce nuove strategie (per una panoramica si veda HUETTING 2015). L'alfabetizzazione comporta lo sviluppo di una consapevolezza esplicita e analitica della lingua che a sua volta induce un crescente controllo cognitivo sul processo di apprendimento. L'alfabetizzazione inoltre accresce la consapevolezza metalinguistica: la maggior parte degli adulti non alfabetizzati, mentre ha una chiara idea della lingua come sistema referenziale e mezzo di comunicazione, non la vede come oggetto di riflessione che può essere scandita in unità strutturali, manipolabili (KURVERS, VAN HOUT R., VALLEN 2006).

L'apprendimento delle persone non alfabetizzate o poco alfabetizzate è situato, radicato nel contesto e nell'esperienza, così come sono legate al contesto e all'esperienza personale alcune forme di ragionamento verbale come il categorizzare e l'inferire; il ragionamento astratto, su cui si basano i sistemi educativi formali, si sviluppa con l'alfabetizzazione/scolarizzazione (SCRIBNER, COLE 1981; per una panoramica del dibattito si veda MINUZ 2005).

Se questi motivi l'alfabetizzazione può facilitare l'apprendimento della lingua seconda orale, vale anche l'inverso, cioè che la competenza orale in lingua seconda facilita l'alfabetizzazione (TARONE, BIGELOW, HANSEN 2005). Gli studi sull'apprendimento della letto-scrittura hanno mostrato l'importanza dell'ampiezza del vocabolario individuale, poiché la decodifica di una parola scritta attiva un significato e pertanto decodificare

senza comprendere non è leggere. Inoltre è comprovata l'importanza della consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lettura e della scrittura di lingue alfabetiche (VERHOEVEN, PERFETTI 2017). Nel caso di apprendenti non alfabetizzati occorre perciò considerare non solo che questa consapevolezza è limitata, ma anche che le differenze fonologiche tra lingua prima e lingua d'arrivo possono essere di impedimento sia nella discriminazione fonetica sia nell'abbinamento tra fonemi e grafemi.

L'apprendimento della lettura e della scrittura non è naturale, ma richiede un'istruzione esplicita e sistematica e avviene per stadi anche negli adulti (KURVERS, KETELAARS 2011); ad esempio, nella lettura dal riconoscimento visivo alla lenta decodifica lettera per lettera e successivamente al riconoscimento fluente delle parole. È un processo che richiede tempo, molto più nella L2 per i motivi prima ricordati.

Il fatto che i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati mostrino tempi di apprendimento più lenti quando inseriti nei corsi di lingua seconda e valutati con test standardizzati è confermato dalla ricerca e dalla pratica degli insegnanti (ABADZI 2012, CONDELLI 2004). I fattori di ordine cognitivo e le circostanze sociali in cui l'apprendimento ha luogo costituiscono importanti ragioni di cui tenere conto. Un'ulteriore ragione del più lento apprendimento è l'adeguatezza dell'offerta formativa ai bisogni di questo specifico gruppo di apprendenti.

1.4 Le scale di progressione di LASLLIAM

Come accennato, *LASLLIAM* fornisce descrittori esemplificativi degli obiettivi di insegnamento dal primo contatto con la lingua scritta in generale e con la lingua seconda scritta e orale organizzati in quattro tipi di scale qui sotto descritti. Poiché i livelli 3 e 4 di *LASLLIAM* coincidono parzialmente con i livelli Pre-A1 e A1 del *Volume complementare del QCER*, alcuni descrittori pertinenti di questi livelli sono tratti direttamente da quello strumento.

1. *Scale per l'alfabetizzazione tecnica* (definita come la capacità di accedere al codice scritto di una lingua), suddivise in tre sezioni: consapevolezza linguistica e della lingua scritta, lettura e scrittura. I livelli e i descrittori sono basati in larga misura sugli studi sull'acquisizione della lettura e della scrittura a cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente, in particolare sui modelli stadiali di

acquisizione e sulle ricerche relative allo sviluppo delle abilità cognitive e della consapevolezza metalinguistica facilitanti tale acquisizione. Anche se i principi che sottendono la costruzione delle scale sono gli stessi in tutte le lingue alfabetiche, alcuni, pochi descrittori in queste scale, a differenza da tutte le altre, possono essere specifici per una lingua perché alcune caratteristiche che determinano la difficoltà linguistica o ortografica (ad esempio la maggiore o minore opacità ortografica) influenzano i modi di apprendere a leggere e a scrivere (VERHOEVEN, PERFETTI 2017). Ad esempio, il descrittore «È in grado di leggere singole parole già esercitate con una struttura sillabica semplice sintetizzando le sillabe (per esempio 'ora', 'latte')» al livello 2 può essere anticipato al livello 1 se riferito a parole bisillabiche già esercitate composte da sillabe CV (consonante-vocale) in un contesto di apprendimento italiano (per esempio 'no-me'). Coerentemente all'approccio orientato all'azione e alla visione integrata di alfabetismo che *LASLIAM* adotta, le scale per l'alfabetizzazione tecnica descrivono la progressiva acquisizione di abilità che sono da considerare strumentali alle attività linguistico-comunicative scritte.

2. *Scale per attività linguistico-comunicative*, suddivise in scale di ricezione, produzione e interazione orale e scritta. Per ciascuna attività orale e scritta sono fornite scale generali e scale specifiche secondo il modello del *QCER*. I descrittori delle scale globali, quando non sono tratti dal *Volume complementare*, sono presentati secondo la formula «è in grado di fare X (riferito all'attività comunicativa) leggendo/scrivendo/ascoltando/parlando Y (riferito alla lunghezza, alla complessità linguistica e al fatto che ci sia stata un'esercitazione)», come nell'esempio seguente di descrittore di livello 2 per la ricezione orale.

2	È in grado di individuare informazioni isolate e formule di cortesia d'uso frequente (ad es. saluti) riconoscendo parole ed espressioni familiari in un discorso breve e semplice.
---	--

Le scale specifiche presentano esempi d'uso della lingua nei quattro domini, come per il descrittore seguente al livello 2 della scala specifica «Leggere la corrispondenza» (Ricezione scritta). Gli esempi facilitano l'individuazione degli obiettivi di insegnamento per apprendenti con bisogni linguistici differenziati, come è stato riconosciuto dai partecipanti al processo di validazione di *LASLIAM*.

	Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
2	È in grado di identificare l'argomento di un breve e semplice messaggio illustrato e personalmente rilevante, scritto con parole già esercitate.	ad es. mittente, data e luogo di un invito ('La festa è il 10 maggio').	ad es. mittente, data e luogo in un messaggio amministrativo	ad es. in un messaggio scolastico della segreteria per le vacanze imminenti della scuola dei figli

3. *Scale per le strategie d'uso della lingua* per ciascuna delle attività, suddivise in scale per le strategie di pianificazione, di compensazione e di monitoraggio e riparazione. Con queste scale *LASLLIAM* sottolinea l'importanza di insegnare molteplici strategie d'uso della lingua per favorire l'autonomia degli apprendenti. Nei descrittori delle strategie si adotta la formula «è in grado di + descrizione della strategia per + esito della strategia», come nell'esempio seguente tratto dalla scala delle strategie di compensazione nell'interazione orale.

3 È in grado di utilizzare parole mutuete dalla prima lingua o dalla terza, parole generiche o un neologismo per continuare la comunicazione.

4. *Scale per le competenze digitali*, suddivise in tre sezioni: comunicazione e collaborazione, creazione e gestione dei contenuti e sicurezza. Queste scale prendono in considerazione i descrittori di competenza digitale che sono essenziali per l'alfabetizzazione funzionale e integrano pertanto le scale delle attività linguistico-comunicative e delle strategie d'uso della lingua.

Due precisazioni sono necessarie per un corretto utilizzo delle scale. Come già accennato, *LASLLIAM* assume la nozione di profilo d'apprendente propria del *QCER* e del *Volume complementare* (COUNCIL OF EUROPE 2020a: 38-42). È molto probabile che singoli individui non abbiano competenze uguali nelle diverse attività linguistico-comunicative ma che presentino invece profili eterogenei. Ad esempio, un apprendente può avere nell'interazione orale un livello di competenza descrivibile come A2, ma nella produzione scritta un livello A1. Ad un medesimo livello di competenza nell'interazione orale, un apprendente potrebbe avere maggiore facilità in uno scambio di informazioni in ambito privato che in un'intervista sul luogo di lavoro, mentre un altro potrebbe avere più familiarità con una conversazione orientata ad uno scopo sul luogo di lavoro che con uno scambio transazionale in un ufficio pubblico. I profili sono

individuali e non possono essere rappresentati da un unico livello della scala. Ciò è particolarmente vero per gli apprendenti non alfabetizzati o poco alfabetizzati che possono avere un livello A2 del *QCER* per le attività linguistico-comunicative orali, ma livelli 1 e 2 di *LASLLIAM* (quindi al di sotto dei livelli di *QCER*) per quelle scritte.

Ne consegue che le scale non sono interdipendenti. Non ci si deve aspettare progressi paralleli e simultanei, ad esempio, nella ricezione e nella produzione orale. Tuttavia tra le scale esistono relazioni: ad esempio, l'affinamento della capacità di ascolto influisce positivamente sullo sviluppo della capacità di segmentare le unità del parlato e quindi di scrivere brevi parole familiari; la lettura di brevi testi scritti può favorire l'apprendimento del lessico e influire sulla fluenza del parlato. Le scale per le abilità linguistiche comunicative scritte seguono la linea di progressione definita dalla scala di alfabetizzazione tecnica. Nella progettazione didattica si terrà conto sia dello scarto tra le diverse progressioni, sia delle relazioni tra alfabetizzazione tecnica, alfabetizzazione funzionale e sviluppo delle strategie e delle competenze digitali.

1.5 *LASLLIAM nell'insegnamento e nella progettazione didattica*

LASLLIAM non è né un curriculum né un sillabo, ma una guida di riferimento che offre gli strumenti per la produzione di materiali didattici, la progettazione curricolare, la produzione di prove di valutazione. Tre capitoli sono dedicati a questi aspetti. Il capitolo 3 è centrato sugli approcci e sui metodi per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della lingua seconda. Il capitolo 5 verte sulla progettazione ai livelli individuati dal Consiglio d'Europa (BEACCO, BYRAM, CAVALLI, COSTE, EGLI CUENAT, GOULLIER, PANTHIER 2017): livello supra (strumenti di riferimento internazionali come *LASLLIAM* stesso), macro (elaborazione di curricula, programmi e sillabi per l'insegnamento e la formazione degli insegnanti a livello nazionale e regionale), meso (a livello di scuola o ente educativo), e micro (a livello di classe). Infine, il capitolo 6 riguarda l'utilizzo di *LASLLIAM* nella valutazione delle competenze linguistiche. In questo paragrafo riferiamo alcune linee di fondo in relazione all'insegnamento e alla progettazione a livello meso e micro, riservando il paragrafo successivo ai temi della valutazione.

Coerentemente con l'approccio orientato all'azione che *LASLLIAM* adotta, nell'alfabetizzazione e lingua seconda gli apprendenti dovrebbero essere guidati a fare esperienza, sin dall'inizio, di eventi comunicativi che siano rilevanti per loro e che

prevedono il contatto con testi scritti. Testi brevissimi radicati nell'esperienza diretta degli apprendenti, come l'insegna di negozio o un breve messaggio di saluto o l'annotazione di un appuntamento con il medico in un'agenda, avviano il percorso di apprendimento della scrittura sia nei suoi aspetti formali di codice sia nei suoi molteplici usi sociali. L'insegnamento efficace saprà bilanciare l'attenzione al codice, attraverso l'osservazione e la manipolazione delle unità linguistiche (ad esempio, attraverso esercizi di abbinamento tra fonemi e grafemi o di segmentazione della parola in sillabe), e attività centrate sugli usi della scrittura in situazioni comunicative fuori dalla classe selezionate sulla base dei bisogni linguistici degli apprendenti e con loro negoziate. I principali metodi adottati per l'alfabetizzazione tecnica sono presentati e discussi in *LASLIAM* in relazione alla loro efficacia nel raggiungere l'obiettivo di portare l'apprendente a una codifica/decodifica automatizzata e fluente e in relazione alle caratteristiche ortografiche delle lingue. Si ricorda tuttavia che l'alfabetizzazione tecnica non è un fine in sé, come talvolta ancora accade nelle pratiche di insegnamento, ma è strumentale a rendere l'apprendente partecipe critico degli usi sociali della scrittura.

LASLLIAM indica come particolarmente efficaci per raggiungere il bilanciamento tra attenzione al codice e attenzione agli usi sociali della scrittura la progettazione a ritroso delle unità di insegnamento (singole attività, scenari, mini-progetti, unità didattiche, unità di apprendimento) e la tecnica degli scenari. Nella progettazione a ritroso si stabilisce un compito (nell'accezione usata dal *QCER*) nella vita quotidiana che gli apprendenti convengono essere rilevante e si definisce una sequenza di attività ed esercizi che li mettono in grado di realizzare quel compito. Lo scenario consiste in «una serie di azioni verbali e non verbali che attivano sia conoscenze generali (per esempio, dove acquistare un biglietto per l'autobus) sia competenze (come compilare un modulo) mirate a portare a termine con successo le attività in questione» (COUNCIL OF EUROPE – LIAM 2020b). Esempi di scenario, già sperimentati e validati, da utilizzare con rifugiati adulti sono stati resi disponibili in nove lingue dal progetto «Supporto linguistico per rifugiati adulti. Il Toolkit del Consiglio d'Europa» (COUNCIL OF EUROPE 2020b). Qualunque sia la forma di organizzazione dell'unità di insegnamento che si intende adottare, tuttavia, tre principi dovrebbero essere tenuti fermi: la ricognizione dei profili degli apprendenti e delle loro risorse su cui far leva (inclusi i loro repertori linguistici), la necessità di un'analisi dei bisogni educativi, l'orientamento alla realtà.

Le scale di progressione di *LASLLIAM* sono di ausilio in diversi momenti della progettazione didattica. Nell'analisi iniziale dei bisogni possono essere utilizzate per individuare, con gli apprendenti ed eventuali parti interessate, le situazioni comunicative rilevanti. Ad esempio, nel progettare un corso per donne migranti le scale specifiche con gli esempi d'uso linguistico nei diversi domini possono essere utilizzati per mettere a fuoco con le apprendenti e le operatrici dei servizi socio-sanitari le attività linguistico-comunicative prevalenti in quel contesto, i livelli di competenze alfabetiche e linguistico-comunicative richiesti, i tipi di testo e di discorso prevalenti e altro. La rete interazionale «Language for Work», sostenuta dal Consiglio d'Europa, ha messo a punto e reso disponibili procedure per l'analisi dei bisogni linguistico-comunicativi dei lavoratori migranti (COUNCIL OF EUROPE 2015-2023). Sempre nella fase di analisi dei bisogni, le scale possono essere utilizzate per chiarire con gli apprendenti che cosa ritengono importante imparare, le motivazioni e le aspettative rispetto al corso, nonché, per determinare, con delle prove linguistiche, i livelli iniziali di competenza. Nella progettazione del corso o dell'unità di apprendimento, i descrittori di *LASLLIAM* aiutano a definire l'insieme di obiettivi che si intende raggiungere in termini sia di alfabetizzazione tecnica che di saper-fare linguistico-comunicativi. Nello svolgimento del corso, le scale possono essere d'aiuto come strumento di monitoraggio e nella rifocalizzazione degli obiettivi in risposta ai mutati interessi o motivazioni degli apprendenti.

L'orientamento all'apprendente, che caratterizza oggi tutta la didattica delle lingue, nell'ambito dell'alfabetizzazione significa incentrare tutte le attività didattiche sui bisogni e sugli obiettivi, come si è detto, ma anche sulle risorse, sulle competenze e sulle strategie personali dell'apprendente. I repertori plurilingui individuali e quello dell'intero gruppo apprendente sono una delle principali risorse su cui fare leva. *LASLLIAM* condivide l'approccio plurilingue promosso dal Consiglio d'Europa. Centrata sull'apprendimento della lingua seconda, la guida di riferimento non tratta esplicitamente i temi del plurilinguismo. Tuttavia ne tiene conto sia nei descrittori per le strategie d'uso della lingua, sia trattando i metodi e gli approcci didattici. In particolare evidenzia il vantaggio che viene dall'utilizzo delle lingue prime degli apprendenti nella classe di alfabetizzazione, già rilevato da ricerche sul campo (CONDELLI 2004). Pertanto suggerisce di incoraggiare gli apprendenti a ricorrere sistematicamente alla mediazione tra le lingue e tra lingua orale e testo scritto nel corso della lezione. Ciò getta anche le basi

per lo sviluppo delle competenze di mediazione, messe in particolare rilievo dal *Volume complementare del QCER* come obiettivo didattico da perseguire. *LASLLIAM*, inoltre, dà spazio ad esperienze come l'alfabetizzazione contrastiva nella lingua prima e nella lingua d'arrivo sperimentate in alcuni paesi europei.

1.6 *Allineare curricoli, insegnamento e valutazione*

Coerentemente con le caratteristiche del gruppo di apprendenti cui ci si riferisce, secondo *LASLLIAM* la presenza di un ambiente di apprendimento rappresenta la condizione imprescindibile per ogni forma di valutazione che, pertanto, deve sempre essere allineata al curricolo e al programma di studio.

Sulla base di questa premessa, la guida di riferimento tratta il tema della valutazione offrendo riflessioni in relazione agli approcci da adottare, ai tipi di valutazione raccomandati, unitamente alla descrizione di esempi di strumenti valutativi, comunque da annoverare come risorse didattiche da utilizzare unicamente in contesto-classe.

Rispetto agli approcci considerati, il criterio di progressività implica la negazione del criterio della padronanza, in cui si fissa un preciso 'standard di competenza minima' per discriminare tra il gruppo di apprendenti che, ad esito di procedure di verifica, ha raggiunto la soglia di competenza attesa e il gruppo che si pone al di sotto di tale soglia (COUNCIL OF EUROPE 2002: 226). La somministrazione di strumenti valutativi elaborati sulla base di *LASLLIAM* dovrebbe sempre condurre a risultati positivi in modo da sostenere la motivazione dei discenti, riconoscendo il raggiungimento di competenze pure competenze parziali (COUNCIL OF EUROPE 2002: 175), dando cioè evidenza di ciò che è stato raggiunto, in accordo con il concetto già espresso di profilo differenziato (si veda anche ALTE-LAMI 2016).

Tutto ciò significa orientare la valutazione sull'apprendente (TURNER, PURPURA 2016), puntando al suo costante coinvolgimento in ogni forma di valutazione, dando un appropriato feedback, nonché favorendo la consapevolezza rispetto alle procedure di verifica come parte dell'intero processo di apprendimento.

Tenendo conto della pluralità di forme di valutazione a livello europeo, delle diverse tradizioni didattiche e dei differenti sistemi educativi propri degli Stati membri del Consiglio d'Europa, *LASLLIAM* presenta esempi di strumenti valutativi, anche relativi all'autovalutazione: dal test per l'analisi dei bisogni alle prove di posizionamento, da

suggerimenti per verifiche intermedie a indicazioni su come valutare uno scenario comunicativo, da valutazioni del profitto afferenti a un esame di fine corso alla forte raccomandazione di determinare come risultato di qualsivoglia procedura di verifica posta in essere, l'implementazione del portfolio, con particolare riguardo, tenendo come riferimento il Portfolio Europeo delle Lingue, alle sezioni del Passaporto linguistico e della Biografia linguistica (COUNCIL OF EUROPE 2020c), volte pure a far emergere il repertorio plurilingue della persona.

La particolare enfasi posta sul portfolio si lega al valore aggiunto che *LASLLIAM* ambisce ad avere in relazione alla mobilità dei migranti: nello stabilire obiettivi di insegnamento validi e adattabili a livello europeo, la guida di riferimento mira a sostenere il riconoscimento reciproco di segmenti formativi che fanno sì parte di un continuum, ma molto spesso interessano differenti educatori (insegnanti, volontari), molteplici spazi (aree metropolitane, zone rurali) e diversi momenti del viaggio migratorio (arrivo, soggiorno, lungo soggiorno). Il bisogno di tenere insieme questi segmenti formativi appare centrale, specie quando il processo di alfabetizzazione e apprendimento è iniziato in un Paese, sta continuando in un altro e sarà completato in un altro ancora. Ebbene, da questo punto di vista la co-costruzione di un portfolio, composto dai descrittori di *LASLLIAM*, può rappresentare una risposta fattiva alle esigenze reciproche di migranti e insegnanti di consentire il tracciamento di obiettivi di apprendimento conseguiti in tempi e luoghi diversi.

1.7 *Prime applicazioni e passi futuri*

Con la pubblicazione di *LASLLIAM* il Consiglio d'Europa e il gruppo autore si erano posti gli obiettivi ambiziosi di innalzare la qualità dell'offerta formativa per i migranti adulti non alfabetizzati e poco alfabetizzati, di promuovere a livello europeo una crescente consapevolezza dei bisogni educativi di questo gruppo particolarmente vulnerabile di apprendenti e di stimolare con ciò politiche educative inclusive negli Stati membri. *LASLLIAM* intendeva inoltre rappresentare una risposta europea all'esigenza di guida e di formazione specifica di insegnanti, valutatori e autorità educative.

Per essere all'altezza delle aspettative e agli standard di qualità degli strumenti predisposti nei decenni dal Consiglio d'Europa per l'insegnamento delle lingue, a partire dal *QCER*, *LASLLIAM* è stato sottoposto ad un accurato processo di validazione della durata

di due anni (2020-2022) che ha portato a una serie di successive revisioni. In estrema sintesi, già in fase di elaborazione (2018-2020) tre successive stesure della guida sono state concordate con un gruppo di esperti designati dal Consiglio d'Europa. Dall'autunno del 2020 hanno avuto luogo due fasi di valutazione da parte di insegnanti con esperienza di alfabetizzazione in lingua seconda, più di 800 di circa 20 paesi e lingue. A una prima valutazione con metodo qualitativo, tramite discussioni in 91 piccoli gruppi, ne è seguita con metodi quantitativi, tramite questionari online. I criteri di valutazione adottati erano i medesimi criteri utilizzati per il *Volume complementare del QCER*: chiarezza, utilità pedagogica, assegnazione ai livelli, rilevanza per la vita reale, assegnazione alle categorie. Il processo di validazione ha consentito di valutare tutti i descrittori. Al termine di questo ciclo di valutazioni si è arrivati a un'ulteriore revisione e alla versione definitiva, in lingua inglese, dei descrittori.

Nel 2022 si è avviata la terza e ultima fase, quella del pilotaggio. I descrittori in inglese sono stati tradotti in altre sette lingue europee (francese, greco, italiano, olandese, spagnolo, tedesco e turco) e otto gruppi di esperti sono stati incaricati di produrre nelle rispettive lingue alcuni materiali didattici basati su *LASLLIAM*. Nello specifico, sono stati prodotti una versione adatta del portfolio, inclusivo di uno strumento per la rilevazione delle biografie linguistiche e 27 materiali di insegnamento tra scenari, unità didattiche, mini-progetti e quaderni di lavoro, ciascuno dei quali mira allo sviluppo di una attività linguistico-comunicativa, o di strategie d'uso della lingua o delle competenze digitali. Ciascuno strumento è corredato da un'introduzione e da una guida all'uso in inglese. Inoltre, membri del gruppo speciale di interesse sull'integrazione linguistica dei migranti (LAMI) dell'associazione ALTE (Association of Language Testers in Europe) hanno elaborato quattro tipi di prove per la valutazione linguistica in undici lingue. Successivamente insegnanti esperti dei diversi paesi hanno sperimentato i materiali prodotti con classi di apprendenti non alfabetizzati e poco alfabetizzati e discusso in focus group l'esperienza di sperimentazione.

Il processo di validazione e la sperimentazione in aula hanno confermato che *LASLLIAM* risponde alle aspettative di coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione in lingua seconda, anche se in paesi diversi, talvolta a partire da tradizioni di insegnamento diverse, e per lingue diverse; cosa, quest'ultima, non scontata per l'alfabetizzazione tecnica. I temi che si sono imposti nelle discussioni che hanno seguito la

sperimentazione sono quelli che abbiamo indicato qui come centrali: l'orientamento all'apprendente, lo sviluppo della sua autonomia, l'orientamento alla realtà esterna alla classe, l'uso delle tecnologie e del digitale, il bilanciamento tra alfabetizzazione tecnica e funzionale. Gli autori dei materiali, nello specifico, hanno apprezzato la guida che *LASLLIAM* sa offrire anche attraverso la ricchezza delle scale e dei descrittori, benché tale ricchezza possa sembrare inizialmente difficile da gestire.

Consapevoli che, come si afferma nel *QCER*, «la validazione è un processo continuo, teoricamente senza fine» (CONSIGLIO D'EUROPA 2002: 28), riteniamo tuttavia che *LASLLIAM* possa ora cominciare a svolgere la propria funzione di guida per coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione in lingua seconda. Nell'intenzione di chi ha promosso e di chi ha elaborato *LASLLIAM*, i principali beneficiari dovrebbero essere i migranti stessi. Finora la loro testimonianza non è stata raccolta nel processo di valutazione, ma questo resta un impegno che il gruppo degli autori intende assolvere al più presto, con la collaborazione di ricercatori e insegnanti interessati

Bibliografia

Monografie

COUNCIL OF EUROPE/CONSEIL DE L'EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

MINUZ F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulte*, Carocci, Roma, 2005.

MINUZ F., KURVERS J., NAEB R., SCHRAMM K., ROCCA L., *Literacy and Second Language Learning for the linguistic integration of adult migrants. Reference guide*, Council of Europe, Strasbourg, disponibile on-line <https://rm.coe.int/literacy-and-second-language-learning-for-the-linguistic-integration-o/1680a72698> (2022), consultato il 18.3.2023.

TARONE E., BIGELOW M. AND HANSEN K., *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, Oxford, 2009.

Curatele e articoli in volumi collettivi

HUETTIG F., «Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language» in van de Craats I., Kurvers J. and van Hout R. (a cura di), *Adult literacy, second language and cognition*, pp. 115-128, Centre for Language Studies, Nijmegen, 2015,

- disponibile on-line <https://drive.google.com/drive/folders/1sATfm4Nb01eiJoL-ZiEtIOWsuBHV7g5Oe> (2015), consultato il 18.3.2023.
- KURVERS J., KETELAARS E., «Emergent writing of LESSLA learners », in Schöneberger C., Van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium*. Cologne 2010. pp. 49–66, Centre for Language Studies (CLS), Nijmegen, 2011, disponibile on-line https://drive.google.com/file/d/1II_2LolG2uT-ZILeTMn-O3W_T7uO6YC23/view (2011), consultato il 18.3.2023.
- KURVERS J., VAN DE CRAATS I., VAN HOUT R., «Footprints for the future: cognition, literacy and second language acquisition by adults », in van de Craats I., Kurvers J. and van Hout R. (a cura di), *Adult literacy, second language and cognition*, pp. 7-32, Centre for Language Studies, Nijmegen, 2015, disponibile on-line <https://drive.google.com/drive/folders/1sATfm4Nb01eiJoLZiEtIOWsuBHV7g5Oe>, consultato il 18.3.2023.
- KURVERS J., VAN HOUT R. AND VALLEN T., «Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates», in van de Craats I., Kurvers J. and Young-Scholten M. (a cura di), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005*, pp. 69-88, Tilburg, LOT, 2006 disponibile on-line <https://drive.google.com/file/d/15XIYPEgCzBrUWeyfDUztodA7TGIWFmDp/view> consultato il 18.3.2023.
- MINUZ F., KURVERS J., «LASLLIAM: a European reference guide for LESLLA learners», in D’Agostino M., Mocciano E. (a cura di), *People, languages and literacy in new migration: research, practice and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Selected papers from the 14th Annual Symposium*, Palermo, Italy, October 4th-6th 2018, UniPa Press, Palermo, 2021, pp. 1-18, disponibile on-line https://drive.google.com/drive/u/0/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDwbnfTtBS_fokcA consultato il 18.3.2023.
- NEOKLEOUS G., KRULATZ A. AND FARRELLY R. (a cura di), *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*, IGI Global, Hershey PA., 2020.
- OLSON D. R. AND TORRANCE N. (A CURA DI), *The Cambridge handbook of literacy*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- TURNER C. E., PURPURA J. E., «Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms», in Tsagari D. and Baneerjee J. (a cura di), *Handbook of second language assessment*, 2016, pp. 255-72, De Gruyter, Boston, MA.
- VAN DE CRAATS I., KURVERS J. AND YOUNG-SCHOLTEN M., «Research on low-educated second language and literacy acquisition», in van de Craats I., Kurvers J. and Young-Scholten M. (a cura di), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium*, Tilburg University, August 2005 (pp. 7-23), Tilburg LOT, 2006 disponibile

on-line <https://drive.google.com/file/d/15XIYPEgCzBrUWeyfDUztodA7TGIWFmDp/view>
consultato il 18.3.2023.

VERHOEVEN L. AND PERFETTI C. (a cura di), *Learning to read across languages and writing systems*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017.

Articolo su rivista-giornale

ABADZI H., «Can adults become fluent readers in newly learned scripts? », *Education Research International*, Vol. 2012, pp. 1-8, disponibile on-line <https://doi.org/10.1155/2012/710785> (2012), consultato il 18.3.2023.

ADAMI H., «Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit», in *Mélanges CRAPEL*, N. 26, pp. 7–36, 2001, disponibile on-line <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>, consultato il 18.3.2023.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., & PANTHIER, J., «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale», *Italiano LinguaDue*, N. 2, 1– disponibile on-line <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261> (2016), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE/CONSEIL DE L'EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Volume complementare, Strasbourg/Milano, Council of Europe/Università degli Studi di Milano, *Italiano LinguaDue*" <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120> (2020a), consultato il 18.3.2023.

REDER S., DAVILA E., «Context and literacy practices», *Annual Review of Applied Linguistics* N. 25, pp. 170-87, 2005.

Risorse online

ALTE AUTHORIZING GROUP, *Language tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers*, LAMI Position paper, disponibile su www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf, 2016, consultato il 18.3.2023.

CONDELLI L., *Effective instruction for adult ESL literacy students: findings from the What Works study*, University of Nottingham, disponibile on-line www.voced.edu.au/content/ngv%3A12915 (2004), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE – LIAM, *Language support for adult refugees – A Council of Europe Toolkit*, disponibile on-line, www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools (2020b), consultato il 18.3.2023.

- COUNCIL OF EUROPE – LIAM, *Literacy*, disponibile on-line www.coe.int/it/web/lang-migrants/literacy (2020a), consultato il 18.3.2023.
- COUNCIL OF EUROPE – LIAM, *Scenarios in language teaching and learning for adult migrants*, disponibile on-line www.coe.int/en/web/lang-migrants/scenarios-in-language-teaching-and-learning-for-adult-migrants (2020b), consultato il 18.3.2023.
- COUNCIL OF EUROPE, *European Language Portfolio*, disponibile su www.coe.int/en/web/portfolio (2020c), consultato il 18.3.2023.
- COUNCIL OF EUROPE, *Integration tests: helping or hindering integration?*, disponibile on-line www.assembly.coe.int/CommitteeDocs/2013/amdoc11_2013TA.pdf (2014), consultato il 18.3.2023.
- COUNCIL OF EUROPE, *Language for work: tools for professional development*, disponibile on-line <https://languageforwork.ecml.at> (2015-2023), consultato il 18.3.2023.
- ROCCA L., DEYGERS B. AND HAMNES CARLSEN C., *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, Council of Europe, Strasbourg, disponibile on-line www.coe.int/en/web/education/-/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opportunities-council-of-europe-and-alte-report (2020), consultato il 18.3.2023.
- UNESCO, *Education for all: Literacy for life*, EFA Global Monitoring Report 2006, UNESCO, Paris, disponibile on-line <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639> (2005), consultato il 18.3.2023.
- UNESCO, *Literacy*, disponibile on-line <https://www.unesco.org/en/literacy> (2023), consultato il 18.3.2023.
- UNESCO, *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*, UNESCO, Paris, disponibile on-line <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563> (2017), consultato il 18.3.2023.
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, disponibile on-line <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (1948/2023), consultato il 18.3.2023.