

# L'APPROPRIATEZZA SOCIOLINGUISTICA NEI MATERIALI DI ITALIANO L2 PER MIGRANTI E RIFUGIATI: SPUNTI DA UNA RICERCA IN CORSO NELL'AMBITO DEL PROGETTO EUROPEO INCLUDEED

*Alessia Caviglia e Matteo Viale<sup>1</sup>*

## 1. L'APPRENDENTE MIGRANTE TRA DOCUMENTI UFFICIALI E PRATICHE DIDATTICHE

### 1.1. *L'appropriatezza sociolinguistica nel Companion Volume*

Tra i vari spunti che la nuova versione del *Companion Volume* (Council of Europe, 2020), sulla scia del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), amplia e sistematizza vi è senza dubbio l'attenzione particolare per la dimensione plurilingue e pluriculturale nell'apprendimento linguistico. Questa visione plurilingue

valorizza la diversità culturale e linguistica dell'individuo. Evidenzia il bisogno che gli apprendenti, come "attori sociali", hanno di attingere a tutte le loro risorse e esperienze linguistiche e culturali per partecipare pienamente, in contesti sociali ed educativi, al raggiungimento di una comprensione reciproca, per accedere alla conoscenza e sviluppare ulteriormente il loro repertorio linguistico e culturale (Council of Europe, 2020: 133).

L'accezione di plurilinguismo proposta è molto ampia e richiama il ventaglio di possibilità che già decenni addietro portava De Mauro (1977: 124) a sostenere che

Con plurilinguismo intendiamo [...] la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.) cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma.

In quest'ultima accezione, l'approccio plurilingue all'educazione linguistica si collega direttamente con la «competenza socioculturale (che include la competenza sociolinguistica)» (Council of Europe, 2020: 140-141), che rinvia a sua volta al concetto di «appropriatezza sociolinguistica», declinato in importanti concetti chiave legati alla ricezione e produzione linguistica, tra i quali si possono citare a titolo di esempio

- la capacità di esprimersi nei diversi registri e di passare dall'uno all'altro;
- la capacità di esprimere i saluti, le presentazioni e i commiati [...];
- la capacità di adattare lo spazio segnico al contesto e al destinatario, tenendo conto delle condizioni locali;
- la capacità di rispettare le norme socioculturali, i tabù ecc. (Council of Europe 2020: 166).

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Il contributo è frutto della stretta collaborazione fra l'autore e l'autrice. In questo quadro, Alessia Caviglia ha curato in particolare la redazione dei paragrafi 2.1., 2.3 e 3, Matteo Viale dei paragrafi 1, 2.2. e 2.4.

Questi concetti sono declinati nel *Companion Volume* in una serie di indicatori suddivisi per livello di competenza linguistica.

Analogamente viene fornita una scala operativa per l'“appropriatezza sociolinguistica”, i cui concetti chiave vengono così individuati:

- usare le forme di cortesia e avere consapevolezza delle convenzioni di cortesia;
- usare in modo appropriato le funzioni della lingua (in un registro neutro ai livelli inferiori);
- socializzare, seguire semplici routine di base ai livelli inferiori, senza richiedere all'interlocutore di comportarsi diversamente (a partire da B2) e impiegare espressioni idiomatiche, includendo anche le dimensioni allusive e umoristiche (ai livelli C);
- riconoscere gli indizi socioculturali, in particolare quelli che marcano le differenze e agire di conseguenza;
- adottare un registro appropriato (a partire da B2).  
(Council of Europe 2020: 148-149).

Come è facile immaginare, le implicazioni didattiche di un simile approccio all'apprendimento linguistico sono molteplici in tutti i contesti e si potrebbe essere portati a pensare che questa prospettiva trovi un proficuo campo di applicazione nell'integrazione linguistica dei migranti, che dovrebbe mostrarsi attenta alla dimensione plurilingue e pluriculturale, intrinsecamente legata al vissuto degli apprendenti e in cui, come nota Cognini (2019: 122),

nella formazione linguistica dei migranti adulti la classe di L2 rappresenta uno spazio multiforme in cui plurilinguismo, *translanguaging* e interculturalità costituiscono di fatto la norma e dove, di conseguenza, gli insegnanti sono sempre più chiamati a esplorare le risorse comunicative e le abilità dei propri studenti in modo da renderli partecipi del proprio processo di inclusione nel Paese di arrivo.

Dal momento che la complessità della situazione induce a non dare nulla per scontato, questo contributo si propone di osservare che ruolo rivestano questi concetti nelle pratiche didattiche legate all'integrazione linguistica di migranti e rifugiati in Italia. In particolare si cercherà di approfondire quale spazio abbia l'appropriatezza sociolinguistica nei materiali didattici specificamente rivolti a migranti e rifugiati.

Queste risorse didattiche non possono poi essere analizzate in astratto, ma è necessario tenere conto dell'effettivo contesto in cui sono utilizzate e del punto di vista degli operatori che effettivamente vi ricorrono per far fronte alla molteplicità e diversità di situazioni in cui si trovano a promuovere l'azione didattica. Del resto, come nota Fernanda Minuz (2014: 107), «la capacità di affrontare tali eterogenee diversità pare rappresentare il cardine dell'insegnamento dell'italiano in contesti migratori».

Le considerazioni qui presentate si inseriscono nel quadro delle attività di ricerca del progetto europeo INCLUDEED (§ 1.2.), in cui una più ampia analisi dei materiali didattici per l'inclusione linguistica di migranti e rifugiati<sup>2</sup> si è basata su interviste aperte a un campione di operatori del settore rappresentativo delle diverse situazioni in cui l'integrazione linguistica si realizza in Italia (§ 2.1).

<sup>2</sup> Per un primo inquadramento dell'analisi dei materiali didattici per l'insegnamento della L2/LS si rimanda a Semplici (2001) e Mezzadri (2003).

## 1.2. Il progetto INCLUDEED e la "Guida per l'inclusione linguistica dei migranti"

L'analisi qui presentata si inserisce nel più ampio contesto delle ricerche portate avanti dal progetto europeo INCLUDEED (*Social cohesion and INclusion: DEveloping the EDucational possible of the European Multilingual Heritage*) e in particolare per l'italiano dall'unità di ricerca dell'Università di Bologna<sup>3</sup>. Oltre a questa, sono coinvolte nel progetto l'Universidad de Salamanca (Spagna), l'Université de Poitiers (Francia), il Trinity College Dublin (Irlanda), l'Universidade de Coimbra (Portogallo) e la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Germania). Obiettivo principale del progetto INCLUDEED è l'integrazione linguistica in un'ottica plurilingue (spagnolo, francese, tedesco, italiano, portoghese e inglese) dei gruppi di migranti e rifugiati in Europa, con la creazione di materiali didattici in grado di facilitare il processo di integrazione linguistica.

Un primo prodotto del progetto è infatti lo sviluppo di un MOOC (*Massive Open Online Course*) multilingue per gruppi di immigrati e rifugiati già in possesso di un livello base e strumentale della lingua del paese ospitante ma ancora con difficoltà a comunicare in modo efficace. Obiettivo del corso è portare gli apprendenti a una buona integrazione sociolinguistica e interculturale, migliorando le loro prestazioni e interazioni quotidiane. I criteri di realizzazione di questo prodotto, attualmente ancora in corso, saranno brevemente illustrati nel § 3.

Un secondo prodotto, già fin d'ora disponibile, è la *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti* (AA.VV., 2022)<sup>4</sup>, realizzato nelle sei lingue degli atenei coinvolti nel progetto. Si pone come un *vademecum* utile a quanti – professionisti o volontari – sono coinvolti nel processo di integrazione linguistica dei nuovi arrivati. La *Guida* fornisce una panoramica della situazione in cui si trovano questi gruppi di persone e mette a disposizione alcune risorse che possono essere usate nella vita reale. L'analisi presentata nei paragrafi successivi nasce dalle ricerche, portate avanti dall'unità italiana, preliminari alla redazione del capitolo dedicato ai materiali didattici cartacei e digitali per l'integrazione linguistica dei migranti e dei rifugiati (AA.VV., 2022: 119-146).

## 2. L'APPROCCIO SOCIO-PRAGMATICO NEI MATERIALI DIDATTICI

### 2.1. Esperienze reali e testimonianze di prima mano: la parola agli operatori

Per individuare quali siano i materiali didattici usati nell'integrazione linguistica di migranti e rifugiati e contestualizzarne l'impiego, si è scelto di raccogliere in via preliminare dati attraverso una serie di interviste aperte a operatori del settore. Queste interviste hanno permesso non solo di ottenere informazioni sulla natura dei materiali scelti, ma anche di avere immediato riscontro sulle ragioni di tali scelte e sulle correlazioni dirette tra i contesti di insegnamento e i materiali selezionati.

A questo fine, è stato ritenuto necessario individuare quali informazioni fossero imprescindibili e assicurarci che le interviste potessero essere facilmente comparate tra di loro, senza però rinunciare all'opportunità di servirci di domande aperte, in modo da avere accesso non solo alle informazioni richieste ma anche alla percezione di priorità dei vari

<sup>3</sup> Per ulteriori informazioni sul progetto e aggiornamenti sulle sue attività si rimanda al sito INCLUDEED (<https://includeed.usal.es/>) o a quello dell'unità di ricerca dell'Università di Bologna: <https://site.unibo.it/includeed/>.

<sup>4</sup> La versione *open access* della *Guida*, con i collegamenti alle edizioni nelle altre lingue del progetto, è disponibile al link <https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-658-7>.

docenti e a tutte quelle osservazioni aggiuntive che sarebbero state difficili da prevedere in fase di pianificazione.

Prima di ogni intervista è stato chiesto agli intervistatori di raccogliere autonomamente alcuni dati aggiuntivi che permettessero di inquadrare al meglio le varie testimonianze ricevute. In particolare, abbiamo chiesto di fornire informazioni relative all'età, al genere e alla provenienza geografica dei singoli intervistati, al fine di individuare eventuali nessi tra i dati anagrafici (in particolare quelli relativi all'età) e le scelte di materiali analogici e digitali. Un altro dato considerato rilevante ai fini della ricerca è stato quello legato alla natura dell'ente responsabile della somministrazione dei singoli corsi e all'area geografica di riferimento. Una particolare attenzione è stata poi riservata alla distinzione tra corsi a libero accesso e partecipazione gratuita e corsi il cui accesso fosse permesso solo previo pagamento di una quota di partecipazione o tramite un'iscrizione volontaria. Tale distinzione ci è parsa particolarmente rilevante nell'ottica delle possibilità economiche dei fruitori dei corsi e, di conseguenza, della loro disponibilità ad acquistare materiali didattici a pagamento o comunque non direttamente forniti dagli enti promotori dei singoli corsi.

La prima sezione dell'intervista è stata concepita per inquadrare il profilo professionale del docente intervistato, specificando la sua formazione e l'esperienza pregressa, il suo ruolo all'interno dell'ente di riferimento e la natura del suo incarico di docente di lingua seconda.

A seguire, la seconda sezione è stata dedicata ad alcune domande relative al contesto didattico in cui l'intervistato opera; in particolare, si è cercato di rilevare a quali gruppi anagrafici e di competenza linguistica i suoi studenti appartengano e quale sia la composizione delle classi affidategli secondo diversi parametri (età, genere, paese d'origine ed eventuali lingue veicolari in comune tra docente e apprendenti). Alcune domande sono state inserite con lo scopo di inquadrare quali fossero le modalità di insegnamento (in presenza, *online*), la durata dei corsi e i luoghi dedicati alla didattica all'interno degli enti di riferimento. Per individuare un nesso tra gli strumenti a supporto della didattica (lavagne, LIM, strumenti multimediali o altro) e la scelta dei materiali, abbiamo posto domande specifiche su quanto fosse messo a disposizione degli apprendenti dagli enti e quanto invece fosse richiesto a loro di possedere.

La terza sezione dell'intervista è stata impostata con lo scopo di indagare la progettazione della didattica e gli eventuali vincoli imposti dall'ente a cui il docente debba sottostare nella scelta delle unità didattiche da affrontare e dei materiali didattici. Sono state inserite domande riguardanti il tempo e le modalità di preparazione delle lezioni fuori dall'aula, le finalità delle singole unità e le eventuali procedure di verifica delle conoscenze in entrata e acquisite. Si è scelto di inserire un'ulteriore domanda riguardante gli argomenti maggiormente apprezzati dagli studenti per cercare eventuali nessi con la disponibilità ad acquistare o procurarsi individualmente materiali didattici specifici riguardanti argomenti percepiti come particolarmente utili.

La parte principale dell'intervista, quella relativa ai materiali didattici, è stata scomposta in due macro-sezioni (la quarta e la quinta) relative rispettivamente all'elenco dei materiali utilizzati e alla loro valutazione da parte dell'operatore. Sono state incluse domande sulla natura dei materiali maggiormente utilizzati a lezione (sussidiari completi, singole unità didattiche, materiali originali autoprodotti) e le modalità di accesso degli studenti a tali risorse (acquistate, distribuite gratuitamente dagli enti, fotocopiate o messe a disposizione su altre piattaforme). Una certa attenzione è stata prestata alla distinzione tra risorse cartacee e risorse digitali, sulla base anche delle informazioni precedentemente raccolte sulle modalità di erogazione delle lezioni. Ci siamo assicurati di chiedere riscontro non solo della natura dei materiali adottati ma anche delle modalità d'uso, non tralasciando la distinzione tra materiali usati dagli studenti autonomamente e materiali il cui utilizzo

richieda la mediazione del docente. Un'ultima domanda all'interno della quarta sezione è stata riservata alle attività di stampo non tradizionale, come l'uso di giochi o di risorse sperimentali analogiche e digitali.

La sezione relativa alle considerazioni dei docenti sui materiali in uso è stata concepita per garantire all'intervistato la possibilità di proporre riflessioni personali tarate sulla propria esperienza giornaliera. Una distinzione fondamentale è stata introdotta tra le valutazioni individuali dell'operatore e la sua percezione (anche mediata da eventuali feedback ricevuti) degli indici di gradimento dei suoi apprendenti. È stato ritenuto proficuo inserire, in chiusura, una domanda relativa a quali caratteristiche siano maggiormente ricercate dal docente nella scelta delle risorse ideali e a quali necessità vorrebbe che i materiali didattici rispondessero in futuro.

In coda a queste considerazioni, i docenti sono stati invitati a fornire un elenco dettagliato di tutte le risorse impiegate a lezione, includendo siti, applicazioni e materiali non convenzionali. Queste liste sono state il punto di partenza della nostra ricerca, garantendoci una prima selezione di materiali didattici da analizzare sicuramente utilizzati sul territorio italiano, correlati da una ricca quantità di annotazioni e riflessioni di cui si cercherà di dare conto.

Accostare i dati emersi dalle interviste ai numerosi materiali editi in materia ha permesso di tratteggiare un panorama piuttosto chiaro. Oltre a un elenco di testi e risorse di altra natura da analizzare (si veda il paragrafo successivo per maggiori dettagli), si è registrata una tendenza comune da parte dei docenti intervistati a esprimere la necessità di una didattica di tipo reattivo, spesso emergenziale e legata alle esigenze specifiche di apprendenti difficilmente ascrivibili a una categoria omogenea. Questo aspetto emerge ad esempio dalle seguenti testimonianze orali di operatori intervistati, che enfatizzano il carattere disomogeneo e imprevedibile delle lezioni rivolte ad apprendenti migranti:

Non esisteva una lezione tipica, perché le lezioni erano sempre diverse a causa della disomogeneità delle classi. [B. 26 anni]

magari tu decidi un argomento, poi a seconda dei bisogni e delle richieste degli studenti può prendere una strada diversa da quella che hai deciso prima. [A. 23 anni]

Hai classi che cambiano sempre, nel senso che la classe che hai all'inizio dell'anno raramente è quella che hai alla fine dell'anno, per tanti motivi: persone che si trasferiscono, persone che vengono trasferite, persone che trovano lavoro e quindi gli orari non sono più compatibili... quindi da questo punto di vista bisogna essere molto elastici. Secondo me non si può fare un programma troppo sul lungo termine perché poi magari ti arriva il ragazzo nuovo e quindi devi riprendere tutto il discorso e poi te ne arriva un altro dopo due settimane, poi se ne vanno, c'è un ricambio quasi totale quindi devi rivedere e rimodulare tutte le tue lezioni quindi da questo punto di vista bisogna essere sicuramente più elastici rispetto ad un contesto per esempio di scuola pubblica dove hai delle linee guida e la classe è quella dall'inizio alla fine. [M. 50 anni]

Tra i pochi tratti comuni, si è individuata la ricerca di materiali economicamente accessibili e facili da reperire. Diversi operatori hanno dichiarato di scegliere libri e risorse per ragioni economiche o logistiche, piuttosto che sulla base di valutazioni didattiche, come emerge da questi stralci di interviste:

i ragazzi già erano in una situazione complessa perché erano figli di immigrati, stavano facendo la scuola dell'obbligo, spesso insomma i mezzi erano quelli che erano, non era il caso di far comprare altri manuali. [B. 50 anni]

[il libro adottato] costava veramente poco e abbiamo chiesto a tutti di comprarlo come iniziativa della nostra classe. [E. 65 anni]

Oltre al prezzo, altri fattori citati tra le ragioni per la selezione dei manuali sono stati la presenza o meno di immagini, la presenza di esercizi assegnabili per il lavoro in solitaria, l'eventuale accessibilità dei materiali multimediali a corredo e la tendenza a preferire un approccio funzionale a un focus più teorico. Quasi del tutto assenti, invece, sono state le considerazioni legate al *target* di studente formalmente identificato dal manuale. Sebbene questo dato non paia essere tenuto consapevolmente in conto dai docenti, si è tuttavia riscontrato che la quasi totalità dei materiali citati dagli intervistati è ascrivibile alla categoria dei manuali che citano esplicitamente lo studente migrante tra i destinatari ideali del corso di lingua.

Se la stragrande maggioranza dei docenti intervistati ha dichiarato di avere almeno un manuale cartaceo a cui fare riferimento, notevole è il dato per cui solo una minima parte di essi lavora in classi in cui la totalità degli studenti possiede o ha in concessione una copia del manuale. Lo scenario più comune è quello di una singola copia in mano al docente, da cui vengono ricavate unità didattiche composte da fotocopie di quel manuale, ritagli da altri testi, sezioni autoprodotte dal docente e varie aggiunte più o meno personalizzate per i singoli studenti, come emerge ad esempio in queste testimonianze di insegnanti impegnati con i migranti:

[Si usano] soprattutto, diciamo, in generale, materiali cartacei, a parte adesso [durante l'emergenza sanitaria legata al COVID19], quando si era in presenza si usavano materiali cartacei. Cartacei e soprattutto prodotti ad hoc, presi da una parte e da un'altra, perché è difficile, ripeto, in queste situazioni in cui mi trovo, trovare dei materiali, è difficile avere già un libro; non è che si seguiva in maniera ossessiva. Io portavo molto materiale, portavo una grande borsa piena di fogli: sul cibo oppure sullo sport, predisponevo una serie di materiali con diversi argomenti e diversi gradi di difficoltà, e poi, a seconda della situazione usavo ora questi ora quelli. Situazioni molto varie e capitavano dei periodi in cui c'era una certa continuità, ma era una eccezione. [L. 26 anni]

uso libri di testo cartacei, materiale online, ma in misura minore, fotocopie e materiali che raccolgo in una dispensa costruita insieme agli studenti stessi. Loro hanno delle cartelle, che do a inizio anno, e le riempio durante il corso, andando a creare questa dispensa. [A. 25 anni]

Utilizzo principalmente materiale cartaceo, tante fotocopie, di vari libri che unisco insieme per argomenti [...] ho scaricato fonti audio di un libro per far ascoltare i dialoghi, provo a far fare dialoghi semplici tra di loro. Utilizzo anche materiali autentici, come un bollettino della posta o un volantino o un modulo di iscrizione. [A. 33 anni]

E se libro di testo diventa così un punto di partenza per una programmazione didattica fortemente sulle spalle degli operatori, il ruolo e la presenza di supporti digitali, risorse tecnologiche e approcci multimediali all'insegnamento della lingua pare ancora relegato a un uso discontinuo, spesso ostacolato da problematiche tecnico-logistiche, come emerge tra le altre da queste testimonianze:

non li [materiali multimediali] uso quasi mai in classe, poiché loro non hanno la strumentazione necessaria a casa. Si vanno a rivedere il cartaceo, che deve essere molto accattivante. Per questo sono molto “preziosa” sul cartaceo, perché so che se lo vanno a rivedere. Se lascio un link, è difficile che lo vadano a rivedere. [A. 23 anni]

Ogni tanto abbiamo provato a far scaricare ai nostri richiedenti asilo delle app per studiare meglio. Qualcuno l'ha seguito questo principio, altri no. Però a parte i loro cellulari, loro non avevano a disposizione dei computer. L'unico era il nostro, che comunque non utilizzavano perché molti di loro non sono in grado di maneggiarne uno. [A. 32 anni]

A queste testimonianze se ne possono contrapporre altre, che, nonostante le difficoltà e le resistenze, mostrano una maggiore disponibilità verso la tecnologia in alcuni contesti formativi:

Uso quotidianamente le tecnologie, anche se la scuola spesso ha problemi di connessione e gli stessi studenti non possiedono gli strumenti adatti (alcuni hanno solo lo smartphone e faticano a inviare testi su Classroom). Inoltre non tutti sono in grado di usare correttamente i dispositivi, ma la scuola ha deciso che continuerà ad usare la piattaforma Classroom anche dopo la pandemia per istruire gli studenti all'educazione civica e alla tecnologia. [M. 45 anni]

In genere usiamo WhatsApp, a volte con video a volte senza video perché ad alcune persone non fa piacere, soprattutto le signore, [...] non avevano piacere di usare il video e quindi facevamo soltanto l'audio, però gli mandavo degli esercizi che loro compilavano e poi correggevo insieme. Nel caso di queste lezioni individuali utilizziamo le tecnologie. [L. 26 anni]

Gli studenti non sono molto capaci di utilizzarli. Se io chiedo di elaborare qualcosa gli viene molto difficoltoso perché devono utilizzare il cellulare, che è molto piccolo e poi dovrebbero scaricare il file, editarlo e poi ricaricarlo e per loro è molto complesso. Si utilizzano molto i moduli google, un po' più immediati. Infatti, si sta cercando da qualche anno di creare dei corsi di alfabetizzazione digitale per tutti gli studenti. [A, 22 anni]

Anche quando usate, le risorse digitali vengono descritte come spesso poco apprezzate dagli studenti, o di difficile implementazione nella classe di lingua per mancata alfabetizzazione digitale di docenti e studenti. Se strumenti digitali come video *Youtube*, *Google doc*, *Google translate* o *Whatsapp* risultano essere più popolari, non mancano casi isolati di docenti che citano pagine *web*, *app* e risorse scaricabili appositamente progettate per lo studente migrante.

## 2.2. *Il corpus analizzato*

Per verificare il peso che la dimensione sociolinguistica e pragmatica ricopre attraverso uno spoglio sistematico di materiali didattici, si è proceduto innanzitutto alla costituzione di un *corpus* rappresentativo di questo peculiare segmento editoriale e composto sia di materiali cartacei che di risorse tecnologiche create *ad hoc*<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Si rinvia per approfondimenti sui materiali inseriti nel *corpus* a Piazzi (2021-2022) per i manuali cartacei e a Viola (2021-2022) per le risorse tecnologiche. Per un aggiornato inquadramento delle risorse didattiche

Anche grazie a quanto emerso nelle interviste di cui si è parlato nel paragrafo precedente è stato così possibile individuare nove manuali di italiano L2/LS pubblicati tra il 2015 e il 2020 e rivolti ad apprendenti migranti.

I manuali cartacei selezionati sono i seguenti:

1. Flammini P., Pasqualini T. (2015), *Senza frontiere 1. Corso di italiano come seconda lingua*, Edizioni Edilingua, Roma.
2. Aloisi E., Fiamenghi F., Scaramelli E. (2016), *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti*, Loescher Editore, Torino.
3. Borri A., Caon F., Minuz F., Tonioli V. (2016), *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.
4. Contini M., Frascoli D., Notaro P.C., Perrella P. (2016) *Italiano di base preA1/A2*, Alma Edizioni, Firenze.
5. Benenti A., Mambelli M., Mussi V. (2018), *Al centro*, Loescher Editore, Torino.
6. Cassiani P., Mattioli L., Parini A. (2018), *Facile Facile A1*, Nina Edizioni, Pesaro.
7. Aloisi E., Perna A. (2019), *Ataya prima. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (Pre-Alfa-AlfaA1)*, Sestante edizioni, Ranica.
8. Borri A. (2019), *A piccoli passi*, Loescher Editore, Torino.
9. Affinati E., Lenzi A. L. (2020), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Trento.

Questi manuali coprono livelli che vanno dal preA1 all'A2. Gran parte dei testi analizzati dichiara espressamente (nel frontespizio o nell'introduzione) di rivolgersi ad adulti immigrati in grado di leggere e scrivere per guidare nel processo di integrazione linguistica. In alcuni casi il tipo di apprendente *target* è ancor più specifico, come *Al centro*, rivolto a rifugiati e richiedenti asilo ospiti di Centri di Accoglienza Straordinaria o del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR), caratterizzati da peculiarità «personali e di contesto molto particolari» (p. 3). Frequente la dichiarazione di essere concepiti per l'uso didattico in classi disomogenee e ad abilità differenziate.

Altrettanto ricorrente è la dichiarazione di proporre materiali di carattere pratico: così, ad esempio, *Andiamo!* prevede unità che «affrontano temi di vita quotidiana motivanti e rilevanti per un migrante con un progetto di residenza a lungo termine in Italia» (p. 1), mentre *Pari e dispari* si rivolge a immigrati che «vivono e lavorano in Italia e usano l'italiano in una varietà di situazioni nei domini pubblico, privato, occupazionale ed educativo» (p. 3).

Se gran parte dei manuali del *corpus* nasce come prodotto editoriale promosso da case editrici specializzate, vanno segnalati i casi di due manuali concepiti nell'ambito di esperienze di volontariato: è il caso di *Ataya prima*, manuale cartaceo legato alle attività della Cooperativa Ruha e collegato anche a un'app (Bigozzi, 2021-2022), e *Italiani anche noi*, realizzato nell'ambito della rete di scuole Penny Wirton, fondata dallo scrittore Eraldo Affinati.

Accanto ai manuali cartacei sono state inoltre individuate alcune risorse digitali espressamente create per apprendenti migranti o comunque impiegate nei corsi in quest'ambito:

digitali per l'italiano L2 per migranti si veda Ruggiano (2021). Per una presentazione complessiva di questi materiali didattici e un bilancio si rimanda a AA.VV. (2022: 119-146).

1. *Presente*
2. *Officina dell'italiano*
3. *7Ling*
4. *Ataya*
5. *Ciao*
6. *Fare Parole 1 e 2*
7. *Studiami*

Tutte queste *app* sono disponibili gratuitamente nello *Store* di <https://play.google.com/>. Gran parte di questi materiali nasce dall'esperienza diretta di operatori, come *Presente* e *Officina dell'italiano*, nate nel CPIA di Bologna nel 2018 e nel 2021 o *Ataya*, creata nel 2018 dalla Cooperativa Ruah di Bergamo. Altre *app* nascono principalmente in ambito accademico, come *Ciao*, corso *online* realizzato dall'Università Popolare di Roma in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena, Unicusano e Biblioteche di Roma, *7ling*, rivolta ad apprendenti arabofoni, che nasce all'interno del progetto europeo Erasmus+ XCEILING (*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*) (Cannovale Palermo, Viale, 2021), *Studiami*, progettata dall'Università di Palermo e dal CNR, con il supporto dell'UNICEF (Fulantelli *et al.*, 2018) e *Fare Parole 1 e 2*, sviluppata nel 2016 e finanziata tramite il Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi 2007-2013 (Ruggiano, 2021: 82).

Nell'impossibilità di esaminare in questa sede tutti gli aspetti chiamati in causa dall'appropriatezza sociolinguistica, sono stati scelti e analizzati nel *corpus* ed esemplificati due aspetti specifici del problema: l'opposizione diafasica tra formale e informale (§ 2.3.) e l'uso didattico di testi di ambito specialistico (§ 2.4.).

### 2.3. I registri linguistici nel corpus

Un primo aspetto indagato nel *corpus* di materiali didattici esaminati è la presenza della distinzione tra italiano formale e informale, argomento in varia misura presente sin da manuali rivolti a studenti di livello linguistico molto basso. In quasi tutti i manuali di livello A1 o pre-A1 analizzati, infatti, si introduce la distinzione tra modi appropriati di salutare persone conosciute o sconosciute, giovani o anziane sin dal primissimo capitolo, che è nella stragrande maggioranza dei casi dedicato al salutare, al presentarsi e al parlare di sé in termini di nome, età e provenienza geografica.

In alcuni casi, come in *Italiano di Base* (Figura 1), la distinzione tra formale e informale è resa esplicita e fatta oggetto di studio con esercizi dedicati, in altri è presentata esclusivamente come pretesto per elencare i vari modi di salutare differenti persone, senza una vera e propria riflessione sociolinguistica e pragmatica correlata.

In generale, la tematica “lingua formale vs lingua informale” torna in modo più approfondito nei capitoli in cui si introduce il concetto del “dare del lei” a persone sconosciute in contesti formali o semi-formali. In questi casi, la riflessione sociolinguistica è sempre presente e al centro degli esercizi dedicati. Il *focus* sul “dare del lei” viene presentato in diversi contesti, da quello scolastico (Figura 2), a quello medico o lavorativo.

Molto comuni sono gli esercizi in cui si chiede allo studente di partire da una frase informale per formarne in corrispettivo formale, o di scegliere le situazioni comunicative in cui sia necessario “dare del lei”.

Tuttavia, come si può riscontrare nell'esempio in Figura 2, tratto da *Facile Facile*, non sempre il discorso su cortesia e formalità viene affrontato includendo una riflessione

socio-pragmatica adeguata in grado di fornire agli studenti linee guida su quali contesti richiedano l'uso di formule di cortesia e su quali altri accorgimenti sociali siano da mettere in atto in tali contesti. In questo esempio si invitano gli studenti a “dare del lei” per esercitarsi, secondo uno strano contratto sociale per cui, seppur usando forme di cortesia e un linguaggio formale, è accettabile porre una serie di domande – anche personali e private – a una persona appena conosciuta che si limita a rispondere senza fare domande a sua volta.

Figura 1. Esempio di unità didattica sul salutare in modo formale e informale (Italiano di base, preA1/A2)

**UNITÀ 0 ▶ CIAO!** LIVELLO preA1 / A2

**4 ASCOLTA**  
traccia 1 ASCOLTA E RIPETI.



A. CIAO, SIMONA!



B. BUONGIORNO, SIGNOR ROSSI.



C. BUONASERA, SIGNOR BIANCHI.



D. ARRIVEDERCI, SIGNORA VERDI!

**5 LAVORA**  
COMPLETA LA TABELLA CON I SALUTI DEL PUNTO 4, COME NELL'ESEMPIO.

 QUANDO ARRIVO	INFORMALE (COME SALUTO UN AMICO)	FORMALE (COME SALUTO UN ESTRANEO)
 MATTINA	_____	_____
 SERA	_____	BUONASERA

 QUANDO VADO VIA	INFORMALE (COME SALUTO UN AMICO)	FORMALE (COME SALUTO UN ESTRANEO)
 MATTINA	_____	_____
 SERA	_____	_____

PAGINA 14 ITALIANO di BASE

Figura 2. Esempio di unità didattica sul “dare del lei” (Facile facile, A1)

## IL PROFESSOR DIAZ

**MAESTRO:** Oggi in classe c'è un professore straniero che non conoscete, il Professor Diaz. Fate alcune domande per conoscerlo. Non dovete fare le domande con “Tu”, ma con “Lei”.

**ASIF:** **Buongiorno, Lei come si chiama?**

**PROF. DIAZ:** Mi chiamo Pablo Diaz.

**LAMIN:** Di dov'è?

**PROF. DIAZ:** Sono spagnolo, di Madrid.

**FATIMA:** Da quanto tempo è in Italia?

**PROF. DIAZ:** Sono qui da un anno.

**IRINA:** **Lei quanti anni ha?**

**PROF. DIAZ:** Ho 47 anni.

**IRINA:** **È sposato?**

**PROF. DIAZ:** No, non sono sposato.

**LIANG:** Dove **abita?**

**PROF. DIAZ:** Adesso abito a Napoli, al sud.

**ASIF:** **Scusi, che cosa fa qui in Italia?**

**PROF. DIAZ:** Insegno spagnolo all'Università.



**7 / COMPLETA LA TABELLA**

CON AMICI E CONOSCENTI (INFORMALE) TU (2ª persona singolare)	CON PERSONE CHE NON CONOSCO (FORMALE) LEI (3ª persona singolare)
Ciao	Buongiorno - Buonasera
Tu come ti chiami?	Lei come
Da quanto tempo sei in Italia?	.....
Quanti anni hai?	.....
Come stai?	.....
Lavori o studi?	.....
Che lavoro fai?	.....
Scusa, mi puoi dare il tuo telefono?	.....

**8 / IN CLASSE FATE DOMANDE AL MAESTRO O ALLA MAESTRA CON “LEI”, PER CONOSCERE MEGLIO L'INSEGNANTE**

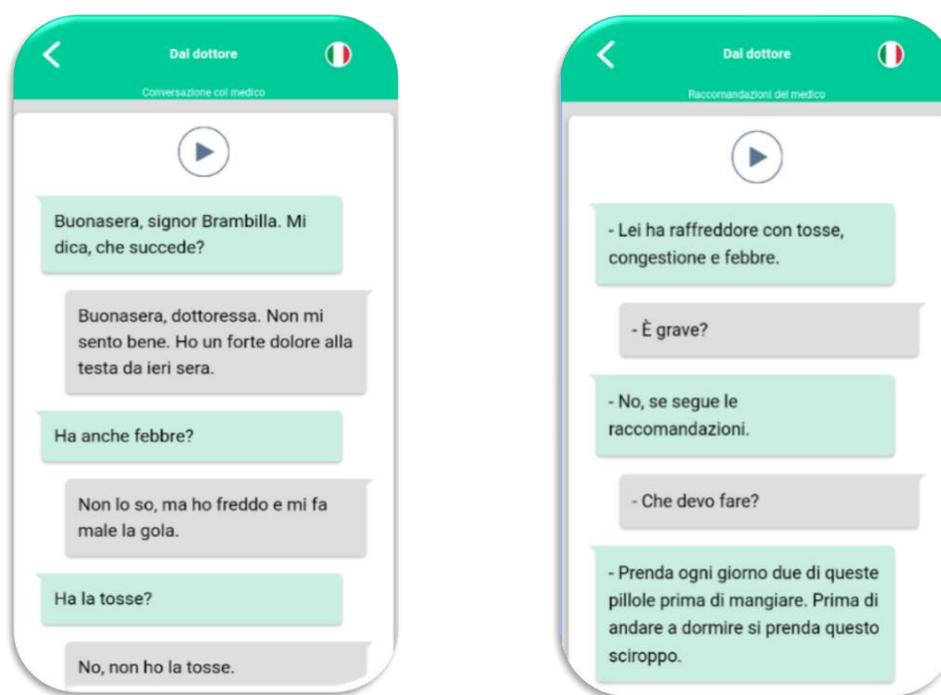
91 / NOVANTUNO

Anche per quanto riguarda le *app* dedicate all'integrazione linguistica di migranti non mancano riferimenti al “dare del tu”. Come si nota dalla Figura 3, *7ling* dedica un approfondimento teorico all'argomento e introduce dialoghi (registrati e trascritti) in cui il “dare del lei” è naturalmente integrato all'interno della conversazione, come quello dal dottore (Figura 4). Di interesse in *7ling* è anche l'introduzione di altre formule di cortesia, come l'imperativo indiretto, che più di rado trovano spazio nei corsi di lingua seconda per migranti.

Figura 3. *Approfondimento metalinguistico su “dare del tu” vs “dare del lei” nell'app 7ling*



Figura 4. *Dialogo “dal medico” nell'app 7ling*



In generale, la variante formale della lingua italiana è una tematica quantomeno accennata sia nei manuali cartacei sia nelle risorse tecnologiche, e approfondita a più riprese in una buona percentuale di risorse. Tuttavia, se la distinzione tra il “dare del tu” e il “dare del lei” è quasi sempre presente, decisamente più rari (ma non del tutto assenti) sono gli spazi dedicati alle implicazioni sociali di tale scelta, spesso ridotta alla semplice distinzione tra persona conosciuta e persona sconosciuta, senza trattare, per esempio, il momento in cui ci si accorda per “darsi del tu” (che oltre a essere rilevante da un punto di vista socio-pragmatico rischia di generare confusione da quello linguistico).

Molto esigui sono invece gli esempi dell'uso di formule di cortesia nella lingua scritta, ma la ragione di questa assenza è da ricercare soprattutto nella selezione dei materiali

analizzati, progettati per livelli linguistici molto bassi e per un target di studenti la cui priorità è spesso la lingua parlata.

#### 2.4. I linguaggi settoriali nel corpus

Un altro ambito di verifica dell'attenzione dedicata dai materiali didattici per l'integrazione linguistica dei migranti verso l'appropriatezza sociolinguistica è la presenza di testimonianze linguistiche dei linguaggi settoriali e la riflessione metalinguistica su questo aspetto.

Visto che la maggior parte dei materiali è legata a un livello linguistico piuttosto basso, la presenza di testi di ambito specialistico è nel complesso marginale, anche se di certo non assente.

L'approccio predominante di manuali e *app* per l'italiano rivolte a migranti porta a privilegiare temi ed esempi legati al vissuto degli apprendenti con una forte spendibilità nella vita quotidiana. Ad esempio, *Italiano di base* dedica un'attività alla presentazione della carta di identità italiana, con un esercizio di ritrovamento di informazioni su un esempio concreto (Figura 5); allo stesso modo, *7ling* mostra un esempio di tessera sanitaria, spiegandone i termini e illustrandone la funzione nel sistema sanitario italiano (Figura 6).

Figura 5. Attività sulla carta di identità (*Italiano di base*, preA1/A2)

**MODULO 1 > Piacere!** LIVELLO A1 / A2

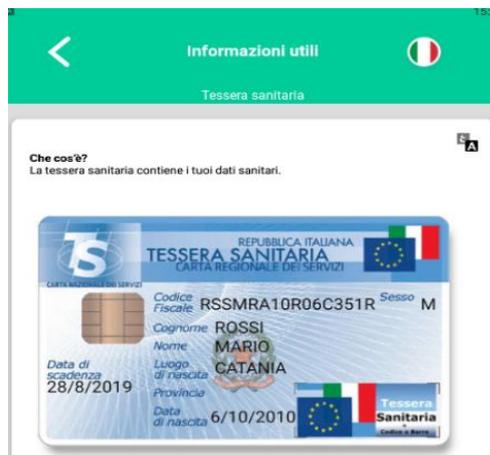
**10 SCRIVI**  
Questa è la **Carta di Identità** di Maria. Leggi le informazioni e rispondi alle domande.

Cognome <b>Franchi</b>	
Nome <b>Maria</b>	
Nato il <b>21/09/1987</b>	Firma del titolare _____
(atto n. _____ P. _____ S. _____)	Il SINDACO _____
a <b>Napoli</b>	Impronta del dito indice sinistro _____
Cittadinanza <b>italiana</b>	
Residenza <b>Napoli</b>	
Via <b>Via Roma 23</b>	
Stato civile <b>coniugata</b>	
Professione <b>insegnante</b>	
CONNOTATI E CONTRASSEGNI SALIENTI	
Statura <b>1.68</b>	
Capelli <b>castani</b>	
Occhi <b>marroni</b>	
Segni particolari _____	

a. Quando è il compleanno di Maria? \_\_\_\_\_  
b. Dove è nata? \_\_\_\_\_  
c. Dove abita? \_\_\_\_\_  
d. È sposata? \_\_\_\_\_  
e. Che lavoro fa? \_\_\_\_\_

Controlla con un compagno.

Figura 6. Informazioni sulla tessera sanitaria (7ling)



Testi specialistici più complessi e sempre legati all'ambito di esperienza dell'apprendente migrante che ricorrono in varie risorse sono poi il modulo di ricongiungimento familiare, oggetto di specifiche attività di comprensione del testo, ad esempio in un manuale (Figura 7), e il permesso di soggiorno, la cui funzione è illustrata in 7ling in un box informativo dedicato con la relativa traduzione araba (Figura 8).

Figura 7. Attività sul modulo per il ricongiungimento familiare (Italiano di base, preA1/A2)

**MODULO 3** ▶ Ecco la mia famiglia! LIVELLO A1 / A2

**5 LEGGI**  
Questo è il modulo per la **richiesta di ricongiungimento familiare**. Con questo documento, un cittadino straniero può chiedere l'ingresso in Italia di un suo parente. Il modulo è diviso in tre parti. Leggi e rispondi: VERO o FALSO?

DATI DEL RICHIEDENTE	
Codice fiscale KLTSGJ87D10Z138V	Sesso M
Cognome Klitscho	
Nome Sergij	
Nato/a il 10/04/1987	Stato di nascita Ucraina

**DICHIARAZIONI DEL RICHIEDENTE**

Dichiara di aver richiesto/ottenuto Nulla Osta per altri congiunti in data 17/07/2015

**sezione da compilare se in possesso di permesso/carta di soggiorno per lavoro subordinato o autonomo**

Attività lavorativa subordinata  
 Lavora attualmente presso (ditta/privato) Impresa di Costruzioni Fratelli Giovine  
 Provincia Bergamo Città Bergamo  
 Indirizzo Via Treviglio  
 N° civico 47 CAP 24121  
 In qualità di muratore  
 Tipologia contratto a tempo indeterminato  
 con regolare contratto dal 10/10/2014 al ---  
 di avere un reddito lordo annuo da lavoro subordinato/autonomo risultante dalla dichiarazione dei redditi relativi all'anno 2014 di € 52.000

FAMILIARE NON PRESENTE SUL TERRITORIO NAZIONALE		
Codice fiscale (se in possesso) MRKLSN85L27Z138L		
Cognome Markevitch		
Nome Aleksandra		
Sesso F	Stato civile coniugata	Parentela moglie
Nato/a il 27/07/1985	Stato di nascita Ucraina	
Provincia di nascita Kiev	Città di nascita Kiev	
Luogo di nascita estero Kiev	Cittadinanza Ucraina	
Residente in (Stato estero) Ucraina		

a. Sergij Klitschko è romeno.	VERO	FALSO
b. Lavora per una ditta di Bergamo.	VERO	FALSO
c. Fa il muratore.	VERO	FALSO
d. Ha un contratto di lavoro per sei mesi.	VERO	FALSO
e. Guadagna tremiladuecento euro all'anno.	VERO	FALSO
f. Aleksandra è sposata.	VERO	FALSO

Figura 8. *Informazioni sul permesso di soggiorno (7ling)*



In alcuni casi, sprazzi di linguaggi settoriali emergono in alcune situazioni oggetto di dialogo, come si è già visto nel paragrafo precedente per il colloquio dal dottore (Figura 4), in cui vengono usati alcuni semplici termini medici di uso comune. Un altro esempio di dialogo ricorrente è la simulazione del colloquio di lavoro, come nell'esempio in Figura 9, in cui si notano alcuni semplici termini legati all'ambito specialistico del diritto del lavoro, come *contratto* o *apprendista*.

Si noti in questo esempio specifico che l'appropriatezza del linguaggio alla situazione non appare ottimale, dal momento che la riduzione al tu reciproco tra candidato e datore lavoro, per quanto didatticamente motivata dal livello linguistico iniziale di riferimento, rischia di risultare controproducente dal punto di vista pragmatico.

Forse proprio questa difficoltà di tenere insieme la competenza linguistica legata al livello e la verosimiglianza della situazione porta l'*app Ataya*, sempre molto attenta alla dimensione autentica, a rinunciare a fornire testi reali o verosimili legati a situazioni specialistiche, limitandosi ad evidenziare alcuni lemmi significativi per l'ambito specialistico in esame (Figura 10).

Più in generale, si segnala che in tutti questi esempi il testo specialistico è oggetto di spiegazione linguistica per consentire al discente di comprenderne il significato ma mai,

per quanto si è avuto modo di vedere nel *corpus*, di una riflessione metalinguistica dedicata, ad esempio sulla valenza terminologica di alcune parole usate.

### 3. VERSO UN NUOVO PRODOTTO DIDATTICO MULTILINGUE PER MIGRANTI E RIFUGIATI

Al di là degli esempi fin qui esaminati, l'analisi del corpus complessivo porta a concludere che l'attenzione alla verosimiglianza sociolinguistica – con l'eccezione di alcuni argomenti ricorrenti – risulti piuttosto limitata tra i materiali e che vi siano molti margini di miglioramento sotto questo aspetto.

Figura 9. *Dialogo e attività didattica sul colloquio di lavoro (Facile facile, A1)*

**BUON LAVORO!**

## IL COLLOQUIO DI LAVORO DI RACHIDA

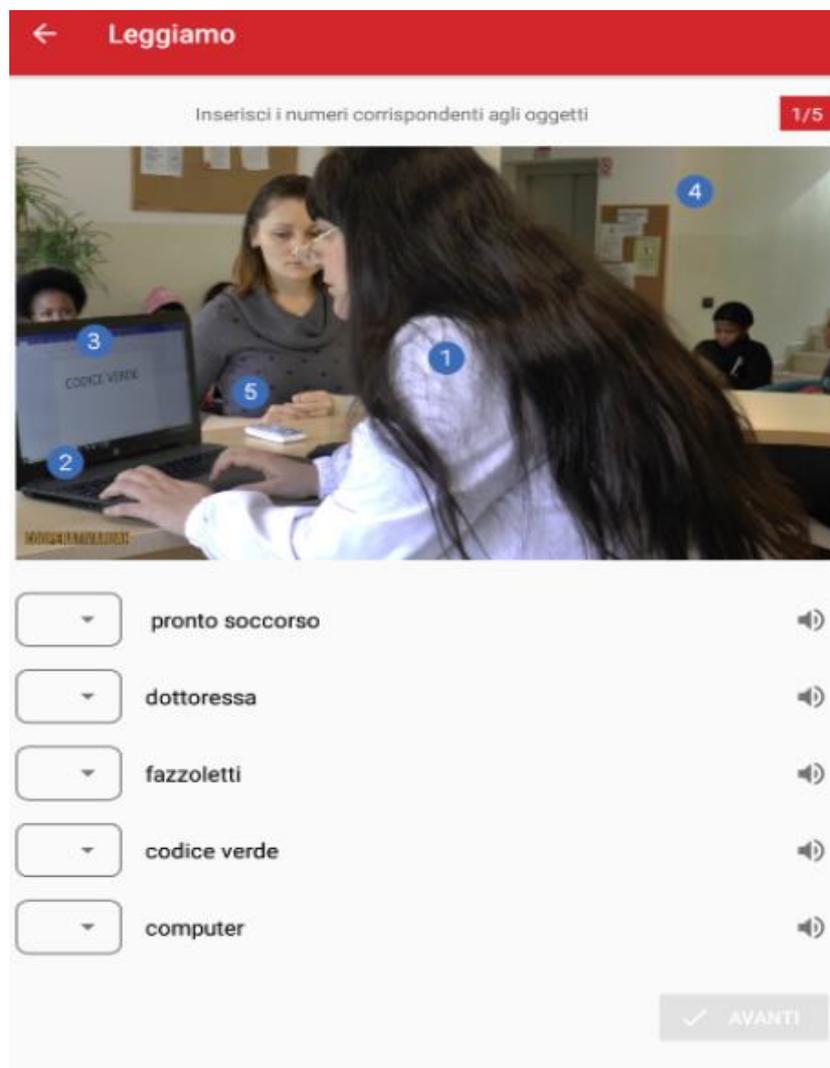
**ARTURO:** Allora Rachida, hai già lavorato in un ristorante?  
**RACHIDA:** No, ma l'anno scorso ho fatto la stagione estiva in un bar a Rimini.  
**A.:** Cosa hai imparato in questo bar? Cosa sai fare?  
**R.:** Un po' di tutto... caffè, drink, spremute, gelati... servizio ai tavoli, cassa...  
**A.:** Hai studiato? Che studi hai fatto?  
**R.:** Nel mio paese mi sono diplomata a 18 anni. Mi sono iscritta all'università, ma poi mi sono trasferita in Italia. Qui ho fatto alcuni corsi di italiano.  
**A.:** Sento che parli bene... Quanti anni hai?  
**R.:** Ho 24 anni, tra poco 25.  
**A.:** Sei sposata, hai figli?  
**R.:** Mi sono sposata un anno fa, non ho figli.  
**A.:** Senti, facciamo così: puoi fare una settimana di prova e se tutto va bene ti prendo.  
**R.:** In regola, con contratto?  
**A.:** Visto che hai meno di 29 anni facciamo un contratto come apprendista, 6 ore al giorno e un giorno di riposo settimanale. Ma prima facciamo la prova e poi vediamo le altre cose.  
**R.:** Va bene, quando posso iniziare?  
**A.:** Anche domani mattina... puoi venire dalle 7 alle 13?  
**R.:** Wow! Certo, domattina sono qui alle 7 meno 10. Grazie!

**8. LEGGI LE FRASI E METTI UNA CROCE SU VERO O FALSO**

Rachida ha già lavorato in un ristorante.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida a Rimini ha lavorato un anno.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida si è diplomata nel suo paese.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida si è sposata con un italiano.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida è sposata da un anno.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Il colloquio di lavoro di Rachida è andato bene.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO

**9. RISPONDI**

Figura 10. Attività sul lessico sanitario (Ataya app)



Nell'ottica della creazione di una risorsa didattica per migranti che ponga la socio-pragmatica al centro, il progetto INCLUDEED è attualmente al lavoro sullo sviluppo un MOOC (*Massive Open Online Course*) progettato per sostenere il processo di integrazione degli apprendenti di lingua seconda.

Sono al momento impegnate nella stesura delle sue unità le sei università partner del progetto, ognuna responsabile della didattica di una specifica lingua dell'Unione Europea. Sebbene i vari gruppi di lavoro abbiano autonomia nella scelta dell'impostazione e nelle valutazioni di tipo linguistico e didattico relative alla propria lingua, le varie incarnazioni del corso hanno condiviso una fase di progettazione comune, che ha portato a stabilire una struttura standard per le varie unità didattiche e a definire obiettivi condivisi dall'intero gruppo di lavoro.

Dato il ruolo fondamentale delle competenze socio-pragmatiche e socio-culturali nel processo di integrazione, si è scelto di riservare larga parte di ogni unità a spunti di riflessione, esercizi e *input* linguistici che permettessero di approfondire in modo completo e credibile la lingua parlata, senza tralasciare i riferimenti agli aspetti culturali, alle convenzioni e alle forme di cortesia di ogni singolo paese.

Grandi sforzi sono stati impiegati nella ricerca di situazioni comunicative reali, da cui derivare dialoghi che risultino tanto credibili all'orecchio di un madrelingua quanto plausibili per l'esperienza di vita di un migrante. È stato stabilito che gli approfondimenti sulle formule di cortesia e sulla lingua formale fossero sempre corredati di attività di autovalutazione, in modo da garantire che agli studenti fosse fornito non solo un *feedback* immediato sulla propria performance, ma anche e soprattutto una spiegazione dettagliata sulle ragioni per cui in certi casi alcune forme siano da preferire rispetto ad altre.

Dal momento che il *target* di livello linguistico di questo MOOC è superiore rispetto a quello iniziale, è stato possibile integrare alcune riflessioni sull'uso della lingua formale nello scritto, così come veri e propri *box* dedicati a informazioni culturali più generali.

Il MOOC, il cui titolo sarà *Un passo avanti*, è in fase di preparazione e sarà ultimato entro l'estate del 2023.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2022), *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca: <https://doi.org/10.14201/OLP0034>.
- Bigozzi (2021-2022), *L'insegnamento dell'italiano a migranti debolmente scolarizzati: studio e valutazione dei materiali didattici della Scuola Ataya*, Tesi di laurea magistrale in Lingua e Cultura Italiane per Stranieri (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Cannovale Palermo E., Viale M. (2021), "7ling nel panorama delle app per l'apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione", in *Mooc2Move Conference "MOOCs. Language learning and mobility, design, integration, reuse"*, Napoli, 9-10 aprile 2021: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03217416>.
- Cognini E. (2019), "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte", in *ELLE*, 8, 1, pp. 121-137.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge (testo originale disponibile al link <https://rm.coe.int/1680459f97>; la traduzione italiana, a cura di Bertocchi D. e Quartapelle F., è pubblicata da La Nuova Italia-Oxford University Press, Firenze, 2002).
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>; traduzione italiana a cura di Barsi M., Lugarini E.: *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- Fritz T., Donat D. (2017), "What migrant learners need", in Beacco J. C., Krumm H. J., *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, De Gruyter, Berlin, pp. 163-168.
- Fulantelli G., Pipitone V., Taibi D., Todaro G., Arrigo M., La Guardia D. (2018), "Le tecnologie digitali per rispondere ai bisogni formativi dei migranti forzati", in Adorni *et alii* (a cura di), *Didamatica*, Milano, AICA, pp. 313-322: [https://www.aicanet.it/documents/10776/2101882/didamatica2018\\_paper\\_71.pdf/3681c85d-acc4-4155-911d-8f3fe613130b](https://www.aicanet.it/documents/10776/2101882/didamatica2018_paper_71.pdf/3681c85d-acc4-4155-911d-8f3fe613130b).

- Mezzadri M. (2003), "I materiali didattici", in Mezzadri M., *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra, Perugia, pp. 93-112.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F. (2014), "La didattica dell'italiano in contesti migratori", in *Gentes*, 1, pp. 107-112.
- Piazzini S. (2021-2022), *Insegnare italiano a migranti tra sfide e opportunità. Analisi di un corpus di manuali di italiano L2*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Ruggiano F. (2021), *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti*, Aracne Editore, Roma.
- Semplici S. (2001), "Modelli operativi di analisi di materiali didattici", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 201-209.
- Viale M. (a cura di) (2018), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bononia University Press, Bologna.
- Viola C. (2021-2022), *Le tecnologie al servizio dell'inclusione linguistica: un confronto tra applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti e rifugiati*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Zanoni G. (2021), "Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* («Italiano LinguaDue», 2, 2020)", in *Italiano a Scuola*, 3, pp. 447-454: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13019>.