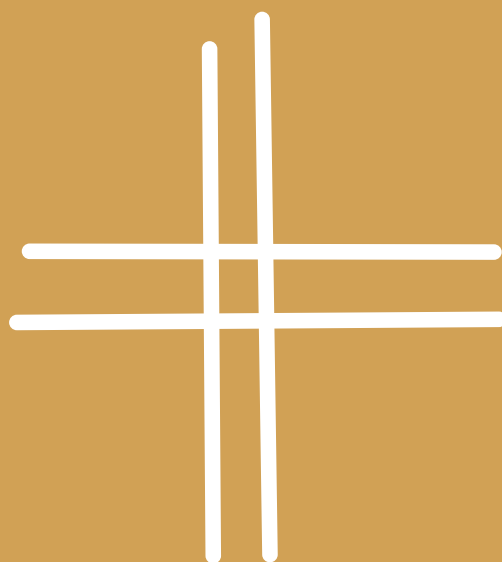


# La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro



## Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

*a cura di*

Fabio Caon  
Edith Cognigni

# Sommario

Prefazione (Attilio Ascani) .....	5
Nota Editoriale (Claudia Santoni).....	7
Introduzione (Fabio Caon e Edith Cognigni).....	8

## Parte I

### **L'italiano L2 a migranti analfabeti e bassamente scolarizzati: didattica e formazione docenti**

Fabio Caon <i>La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati</i> .....	14
Giulia Bortolon <i>Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili</i> .....	22
Annalisa Brichese <i>La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1</i> .....	36

## Parte II

### **L'italiano L2 come lingua per il lavoro: politiche linguistiche, apprendimento e insegnamento**

Matilde Grünhage-Monetti, Fernanda Minuz <i>Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea</i> .....	49
Claudia Santoni <i>Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione</i> .....	65
Edith Cognigni, Elena Michelini, Francesca Vitrone <i>ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona</i> .....	80
Simona Corazza e Francesca Vitrone <i>'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa</i> .....	107

**Parte III**  
**Gli scenari didattici sulla lingua per il lavoro**

Francesca Minnozzi e Katia Rosa <i>La cura della persona: OSS e badanti cercasi!</i> .....	116
Alice Magi <i>La cura della persona: Assistiamoci! Lavorare come assistente familiare in Italia</i> .....	138
Alice Magi <i>Lavorare nella ristorazione: da lavapiatti ad aiuto cuoco</i> .....	158
Roberta Capozucca e Susanna Rapari <i>La Ristorazione: Il cameriere</i> .....	187

# ‘Materiale’ o ‘capitale’ didattico? L’analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa

## Introduzione

I materiali prodotti durante e in seguito al corso di formazione ItaLavoro devono essere inquadrati nella cornice specifica di tale percorso, tenendo conto in particolare dei destinatari in funzione dei quali i materiali stessi sono stati ideati, discussi e in parte sperimentati (in un processo di ricerca azione tuttora in corso). L’obiettivo del corso era “formare facilitatori e insegnanti di Italiano L2, capaci di progettare percorsi di formazione linguistica mirati alle specifiche esigenze sociali e professionali di cittadini provenienti da paesi terzi in condizione di vulnerabilità e volti al loro inserimento socio-professionale, con particolare riferimento alla Regione Marche”<sup>2</sup>: destinatari, contesto locale e scenari delle politiche migratorie, che sono sempre connessi, lo erano qui con alcuni aspetti peculiari. Il progetto FAMI in cui il corso era innestato si caratterizzava infatti per la volontà di coinvolgere attivamente destinatari il cui livello linguistico era, presumibilmente o per dati già posseduti dalle organizzazioni coinvolte, molto basso, in certi casi appena al di sopra dell’alfabetizzazione di base, e solo in un numero limitato collocabile all’incirca tra A1 e A2 del *Quadro Comune Europeo* (d’ora in poi QCER)<sup>3</sup>; più in dettaglio, il corso doveva fornire strumenti per la formazione linguistica di ‘soggetti vulnerabili’, con ciò portando direttamente in causa una nozione complessa, la vulnerabilità, che in generale è connessa all’insicurezza, ma secondo la definizione dell’Organizzazione Internazionale per la Migrazione (IOM) è strettamente connessa sia all’esistenza di un possibile danno al soggetto, che alle caratteristiche, uniche e specifiche nell’incrocio di diverse dimensioni, del contesto in cui egli agisce: «within a migration context, the limited capacity to avoid, resist, cope with, or recover from harm. This limited capacity is the result of the unique interaction of individual, household, community, and structural characteristics and conditions» (IOM, 2019: 225)<sup>4</sup>.

La nozione si pone quindi in rapporto complesso di opposizione dinamica rispetto al concetto di resilienza (Cannon, 2008: 10-11), e in certo modo si potrebbe dire che è la resilienza ad aver rappresentato, in controluce ma in modo determinante, l’aspetto chiave ai fini della progettazione e degli spunti di riflessione posti ai futuri insegnanti.

---

1 Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici. In particolare Francesca Vitrone ha curato la stesura dell’Introduzione e del paragrafo 1, Simona Corazza del paragrafo 2.

2 <https://www.unimc.it/it/unimc-comunica/news/italavoro-corso-di-formazione-per-docenti-di-italia-no-12>

3 Per i dati in merito si veda il contributo di Cognigni, Michelini e Vitrone in questo stesso volume, in particolare il monitoraggio dei corsi di lingua nella parte finale del contributo.

4 Cfr. anche F. David et al., 2019.

Oltre all'obiettivo di fornire una formazione tecnica sul piano glottodidattico, la finalità era anche incoraggiare la consapevolezza non di 'quanto' ma di 'come' fosse delicata la condizione dei soggetti con cui avrebbero dovuto interagire nei corsi: cioè in che termini si configurasse la vulnerabilità, oltre la visione del migrante soggetto bisognoso di assistenza.

## 1. Dalla progettazione alla rilevazione dei bisogni formativi, alla sperimentazione

Questa intenzione formativa appariva tanto più essenziale sia nella progettazione delle attività formative che dei materiali da allestire, considerando l'esperienza pregressa dei partecipanti nel settore dell'insegnamento a stranieri; dal questionario di rilevazione iniziale somministrato ai 50 iscritti era emerso che solo 7 partecipanti potevano contare su più di 5 anni di esperienza, alcuni dei quali anche impegnati in contesti di supporto ai migranti. La maggioranza aveva invece poca o nessuna esperienza di insegnamento di italiano a stranieri, specialmente ad un pubblico così delicato come quello al quale il progetto era indirizzato: più dell'80% dichiarava di non aver mai insegnato in corsi di lingua per il lavoro, e alla domanda «Ha mai usato manuali o testi di italiano L2 specificamente dedicati alla lingua per il lavoro?» ben il 90% affermava di non aver mai utilizzato un materiale didattico specificamente dedicato a questo ambito. Non si poteva prescindere quindi dalla peculiarità della prospettiva, non solo dei destinatari finali ma anche dei docenti, che erano ben consapevoli della difficoltà di coniugare l'insegnamento della lingua della comunicazione di base e quello della lingua per il lavoro, solitamente collocata almeno a livello B1 se non B2, ed affermavano nei questionari (ed anche nelle discussioni) l'urgenza di avere strumenti concreti da applicare.

A livello di progettazione del corso di formazione, questa necessità di materiali specifici era già stata prefigurata, e si era considerato importante far riflettere i docenti sui problemi che poteva comportare rispetto, appunto, alla nozione di vulnerabilità e alla volontà di rendere i soggetti attivi e consapevoli che doveva essere alla base di ogni aspetto dei corsi. In altri termini, l'urgenza (oggettiva e indiscutibile) di fornire elementi base di una lingua specialistica, dovendo aiutare i migranti vulnerabili non solo a inserirsi ma anche a destreggiarsi sul lavoro, rischiava di incidere sulla risposta al *complesso* dei bisogni formativi/espressivi dei soggetti stessi? Dallo stesso questionario iniziale, le risposte alla domanda «Secondo lei, quale potrebbe essere la prima attività da far svolgere a studenti di un corso di italiano per il lavoro di livello A2?» – che provocatoriamente dava come opzioni a) «un questionario di analisi dei bisogni», b) «un'attività di conoscenza reciproca», c) «un'attività di lettura e comprensione», e d) «un test di ingresso» – mostrava che già all'inizio del corso i docenti erano orientati a considerare la comunicazione come aspetto importante: più del 60% dei docenti sceglie l'attività di conoscenza reciproca per l'esordio di un immaginario corso, solo una persona il test di ingresso, nessuno la lettura. Tuttavia, che gli studenti di un corso debbano prima di tutto conoscersi è una nozione in certo modo implicita, che era prevedibile trovare.

Così nel questionario era stato predisposto un quesito mirato alle aspettative, che fosse facoltativo in modo da segnalare più chiaramente la volontà di esprimersi: «È interessato/a ad approfondire qualche aspetto in particolare in questo corso?» Qui la maggior parte delle risposte citava espressamente materiali e strumenti precisi («mi interessa la creazione di attività motivanti e la semplificazione dei materiali», «mi interessa molto la didattizzazione del materiale autentico», «le metodologie e le tecniche specifiche», «impostazione specifica delle lezioni e delle nozioni», «come costruire e progettare attività didattiche specifiche»,

«materiali ad hoc», ed espressioni simili): in sostanza, almeno 2 su 3 dei corsisti hanno *deciso* di scrivere un commento su questa domanda che era facoltativa, e la quasi totalità (90%) l'ha fatto per segnalare il bisogno di indicazioni molto nette e materiali da seguire in dettaglio. Solo una persona ha scritto «Mi interessano i profili degli apprendenti, in quanto (a parer mio) se non si è consci di chi si ha davanti sarà impossibile impostare al meglio il processo di insegnamento-apprendimento». Da qui, si è avuta la conferma che era opportuno fondare la formazione nel corso sulla base di una comunità di pratiche, che avesse l'obiettivo di acquisire strumenti per co-costruire proprio quelle risorse che (indubbiamente) la situazione rende in questi corsi ancor più essenziali.

La prima strategia utilizzata è stata quella di partire dall'analisi dell'esistente, ovvero dai materiali già editi (o in alcuni casi liberamente reperibili in rete, prodotti da associazioni o enti); il lavoro ha previsto non solo la presa di visione dei materiali ma la valutazione rispetto a contesti e situazioni specifiche, incoraggiando i docenti a considerare il materiale solo un'opportunità su cui lavorare per creare uno strumento adattabile alle proprie esigenze piuttosto che una risorsa cui attingere sic et simpliciter. Una serie ampia di attività collaborative è stata quindi messa in atto nei lavori di gruppo su file condivisi, che hanno dato luogo alle prime bozze di diversi materiali poi pubblicati anche in questa sede, dopo la loro sperimentazione e integrazione nei corsi di lingua e la revisione successiva (cfr. Parte III in questo volume).

La scelta dello strumento (lo scenario didattico) sarà spiegata più oltre in dettaglio (v. par. 2); qui è sufficiente chiarire, preliminarmente, che è stata legata anche alla flessibilità necessaria in questo tipo di corsi e con soggetti vulnerabili. D'altra parte, alcune caratteristiche tipiche di questi corsi (livello linguistico basso degli allievi, estrema diversità di provenienze e lingue conosciute, frammentarietà delle esperienze lavorative – se presenti – pregresse...) rendevano anche necessario il ripensamento di alcuni aspetti del modello dello scenario in funzione degli obiettivi specifici dei corsi e in coerenza con gli assi del corso di formazione per docenti. In particolare, in coerenza con l'impostazione del sillabo A2 sulla lingua del lavoro che si era dato come base per la futura sperimentazione, si è deciso di rendere esplicita la pluralità di funzioni comunicative (espresse con corrispondenti atti comunicativi) che è inevitabilmente presente in uno stesso scenario, cercando di dare sempre ampio spazio a ciò che potesse essere connesso in primo luogo alla funzione personale e interpersonale; ciò nell'ottica di una valorizzazione del 'soggetto che lavora', prima e più del lavoratore. Inoltre, la funzione metalinguistica è stata considerata rilevante in ogni livello linguistico, sebbene da declinare con opportuni strumenti, per la sua potenzialità di riflessione attiva, e quindi di attivazione di risorse metacognitive essenziali e trasversali, utili all'espressione delle esigenze dei soggetti. La grande attenzione al lessico, inevitabile in questi corsi dove la quantità di termini specifici è altissima, è stata trattata come aspetto delicato che doveva radicare i termini e le espressioni nel vissuto degli allievi, ricostruendo possibili percorsi.

I docenti si sono mostrati molto consapevoli della complessità della nozione di bisogno formativo applicata ai corsi che stavano progettando: la necessità di approntare percorsi 'concretamente utili' è stata evidente anche nei questionari finali, unita alla coscienza dell'importanza dell'ascolto attivo. Lo sforzo di progettazione è stato poi accompagnato in diversi casi dalla sperimentazione sul campo, che ha permesso di integrare e migliorare diversi aspetti dello strumento scelto per le attività, ovvero lo scenario.

## 2. Scenari comunicativi: una risposta concreta ai bisogni formativi dei migranti vulnerabili

L'apprendimento della lingua per il lavoro è un aspetto di grande interesse per i migranti. Il Consiglio d'Europa, da sempre attento alla protezione delle minoranze ed al rispetto dei diritti umani, ha più volte sottolineato l'importanza dell'acquisizione di competenze nella lingua del Paese ospitante, al fine di favorire il processo di integrazione<sup>5</sup>. Oltre alla competenza in senso stretto nella L2 i migranti hanno la necessità di sviluppare anche la consapevolezza delle norme culturali e sociali del nuovo contesto di riferimento, perché, come precisa il *White paper on intercultural dialogue*, l'integrazione «deve coprire tutti i settori della società, includere gli aspetti sociali, politici e culturali» (Consiglio d'Europa, 2008: 12). Quando si parla di apprendimento linguistico rivolto al dominio occupazionale, molto spesso si tende ad identificare il problema nella presenza di lessico specifico, cioè di parole da spiegare, tradurre, comprendere ed apprendere. Questa prospettiva, però, trascura un aspetto fondamentale: l'ambiente di lavoro è una comunità sociale e, all'interno di essa, ci sono regole e modi relazionali che devono essere necessariamente conosciuti ed appresi da chi vi entra<sup>6</sup>. Nel processo di apprendimento/insegnamento, bisognerebbe, dunque, porre l'attenzione su una più ampia gamma di attività comunicative, riferite non solo alla comprensione ed alla corretta produzione, ma anche, come sottolineato nel QCER, alle «conoscenze di tipo fattuale del Paese in cui si parla la lingua [nonché alla] conoscenza della società e della cultura della o delle comunità in cui parla una determinata lingua» (Consiglio d'Europa, 2001: 126).

Turner e Purpura (2016: 261) evidenziano che l'apprendimento di una lingua seconda è «a highly intricate socio-cognitive and sociocultural process», pertanto l'aula dovrebbe diventare uno spazio sociale, in cui gli studenti si incontrano ed interagiscono, portando a termine dei compiti, diventando così dei veri «attori sociali» (Consiglio d'Europa, 2001: 11) che utilizzano la lingua per uno scopo specifico. In questa prospettiva, la L2 non è più solo l'argomento di studio, ma diventa il veicolo di comunicazione, attraverso il quale è possibile raggiungere un obiettivo, uno scopo.

La "didattica per scenari" è uno degli approcci che meglio si adatta a queste necessità, in quanto propone una prospettiva funzionale in cui il linguaggio è strettamente collegato all'azione e, per questo, risulta essere molto efficace nell'apprendimento degli adulti. Gli scenari sono costituiti da una sequenza prevedibile di situazioni comunicative relative a contesti reali di vita quotidiana (nel caso specifico propri del dominio occupazionale) e comprendono tutte le attività linguistiche e comunicative, in quanto riproducono verosimilmente alcune delle situazioni in cui i migranti si troveranno ad interagire.

Negli scenari, dunque, l'approccio comunicativo è strettamente collegato alla necessità e ai bisogni dello studente: gli apprendenti sono chiamati ad eseguire un compito, un'attività sociale che richiede degli atti linguistici (Searle, 2009) e, per farlo, dovranno essere in grado di usare degli strumenti adeguati.

---

<sup>5</sup> Nel novembre 2017, il Consiglio d'Europa ha sviluppato un *toolkit* online per fornire un sostegno concreto alle associazioni che offrono supporto linguistico ai rifugiati adulti. Il *toolkit* comprende, tra le altre cose, 15 scenari comunicativi incentrati su situazioni tipiche della vita reale che i rifugiati si trovano ad affrontare. Lo scopo ultimo di questi scenari è quello di illustrare una metodologia di intervento, basata su attività concrete, pensate per adulti non alfabetizzati o scarsamente scolarizzati. Essi propongono una serie di situazioni prevedibili, che rappresentano una parte essenziale dell'interazione sociale, e, essendo strumenti flessibili, possono essere adattati al contesto in cui si opera. Cfr. <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>

<sup>6</sup> Questo aspetto diventa ancor più importante quando i destinatari sono migranti vulnerabili, la cultura d'origine è molto spesso distante da quella del Paese ospitante.

In questo modo, l'uso della lingua acquista significato, ha un obiettivo (non solo linguistico-comunicativo) che mantiene alta la motivazione e favorisce lo sviluppo di conoscenze. Come riportato nel *Core Inventory for General English* (British Council/Equals, 2010), gli scenari forniscono agli apprendenti di una L2 un *mental framework*, descrivendo, all'interno del contesto sociale di riferimento, il modo in cui una particolare situazione (o un insieme di situazioni) viene affrontata nella lingua *target*. Inoltre, come sottolineato nel sito del progetto LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*), essi offrono un mezzo per incorporare i descrittori del QCER nell'apprendimento delle lingue:

A CEFR-based scenario provides a set of real-world variables, including a domain, context, tasks, language activities and texts (CEFR, pp.13-14), in which "Can-Do" descriptors can be integrated as learning objectives, together with aspects of strategic, pragmatic and linguistic competence<sup>7</sup>.

Gli apprendenti diventano dunque dei veri 'utilizzatori' della lingua, che agiscono in situazioni di vita reale, esprimendosi e svolgendo compiti di diversa natura. Per far sì che questo accada, l'insegnante che pianifica il corso deve tenere in considerazione i bisogni comunicativi reali degli studenti, selezionando i 'saper fare' nella progettazione dei vari *task* inseriti all'interno dello scenario. Gli studenti, in questo modo, focalizzano l'attenzione sul portare al termine il compito assegnato, che viene contestualizzato in ambienti reali, simili a quelli in cui l'apprendente opera o opererà in futuro.

Nello scenario vengono proposte delle vere e proprie attività sociali che, per essere realizzate, richiedono la capacità di compiere una sequenza di attività linguistiche e comunicative<sup>8</sup>. Al suo interno sono presenti compiti mirati e collaborativi da svolgere in classe, il cui obiettivo principale non è la lingua, ma il raggiungimento di un risultato (affrontare un colloquio di lavoro, riuscire a prendere un'ordinazione, saper rispondere alle richieste di un cliente, parlare con il dottore o con i familiari dei propri assistiti). La lingua diventa quindi, come afferma de Saussure (1985), «un fatto sociale»: grazie ad essa si interagisce con gli altri e si costruiscono relazioni e significati; grazie all'interazione tra studente e insegnante, ma anche e soprattutto tra gli studenti stessi, la co-costruzione di significati diventa così il fulcro del processo di apprendimento.

In un corso di italiano L2 finalizzato a facilitare l'inserimento lavorativo, il fatto di poter praticare in un contesto guidato alcune delle situazioni tipiche che gli studenti andranno ad affrontare risulta essere fondamentale, perché permette di stimolare la riflessione non solo sulle competenze linguistiche e comunicative, ma anche sulle dinamiche relazionali e sulle pratiche di discorso, aspetti che risultano essere fondamentali, in quanto, una persona che cerca un lavoro dovrà relazionarsi con i colleghi, i clienti, i datori di lavoro e tutte le persone che incontrerà in questo contesto.

In un contesto eterogeneo e multiculturale, come quello di una classe di italiano L2 in cui gli apprendenti partecipano attivamente al processo di apprendimento, è fondamentale prevedere anche attività che facciano emergere e valorizzino il repertorio plurilingue e pluriculturale dei partecipanti, in modo da farlo diventare un vero e proprio 'capitale' da sfruttare durante il percorso (Cognigni, 2019).

---

7 Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg) – *Project LIAM*: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>

8 Un migrante in cerca di un'occupazione dovrà, ad esempio, iniziare facendo una telefonata per rispondere ad un annuncio di lavoro, alla quale seguirà un'e-mail per inviare il CV e/o una lettera di presentazione, per arrivare ad un colloquio, durante il quale dovrà presentarsi al proprio datore di lavoro. Risulta evidente come nella sequenza appena proposta siano implicate diverse funzioni comunicative (personale, metalinguistica...).



Come ricorda Beacco, «all individuals are potentially or actually plurilingual»<sup>9</sup>, pertanto la 'diversità' va vista come una risorsa, perché facilita la comprensione di aspetti critici della L2, supporta l'apprendimento aumentando la consapevolezza metalinguistica, aiuta la ricezione delle istruzioni e facilita lo svolgimento del compito.

Altro aspetto importante da tenere in considerazione nel momento della pianificazione del corso e, di conseguenza, nella progettazione del materiale sono i grandi cambiamenti che la trasformazione sociale ed il potere tecnologico hanno comportato nella formazione delle competenze necessarie al mondo del lavoro e della vita quotidiana; le competenze di ascolto, di interazione e di letto-scrittura sono spesso impiegate anche in contesti digitali, che necessariamente devono essere conosciuti ed utilizzati con facilità, anche in L2.

Tenendo conto di tutti questi fattori, negli incontri che hanno preceduto l'elaborazione del materiale, si è cercato di fornire ai partecipanti del corso una visione piuttosto ampia del concetto di scenario comunicativo, ponendo l'accento sulla centralità dell'apprendente e sui bisogni formativi che possono spingere ad intraprendere – o talvolta ad iniziare – un percorso di apprendimento. Nell'elaborazione del materiale prodotto, i partecipanti, dopo aver visionato alcuni 'esempi' di scenario comunicativo<sup>10</sup>, hanno collaborato alla creazione di materiali che rispondessero alle esigenze del territorio e che poi sono stati sperimentati all'interno di alcuni corsi di lingua. Nell'elaborazione degli scenari si è tenuta in considerazione la necessità di produrre strumenti aperti e flessibili che potessero essere utilizzati anche selezionando singole attività. Ogni attività contenuta negli scenari è infatti indipendente: può essere utilizzata separatamente, oppure è possibile assemblare più attività all'interno della stessa cornice o addirittura combinare scenari differenti; pur essendo indipendenti, le attività sono state in ogni caso ideate nel rispetto di una sequenza ragionata, volta al soddisfacimento di un bisogno specifico.

La struttura degli scenari proposti in questo volume (v. Parte III), è divisa in tre sezioni principali: la prima parte ha lo scopo di suscitare l'interesse degli studenti e di presentare in anticipo i contenuti principali dello scenario. In tutti gli scenari, la prima attività proposta è un brainstorming interculturale che permette, attraverso l'uso di *realia*, di far emergere le conoscenze pregresse, di esprimere delle opinioni, ma anche e soprattutto di stimolare la riflessione interculturale.

La seconda sezione è strettamente collegata alla prima e rappresenta il corpo centrale dello scenario. Le attività, collegate da una *story line* che dà origine ad una sequenza di attività linguistiche e comunicative, affrontano alcuni degli argomenti principali relativi ad un determinato ambito occupazionale (ristorazione e cura della persona). All'interno di questa sezione sono previsti obiettivi linguistici e comunicativi, ma anche lo sviluppo delle competenze digitali e la valorizzazione del repertorio plurilingue e pluriculturale, la cui importanza è sottolineata anche nel *Volume complementare* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020). La terza sezione è rivolta alle attività di produzione orale e/o scritta e propone delle attività che richiedono il reimpiego delle conoscenze e delle abilità acquisite.

In fondo ad ogni scenario sono state inserite delle 'indicazioni per l'insegnante' con specifico rimando alle attività in esso presenti, al fine di fornire indicazioni aggiuntive e/o suggerimenti circa le consegne e le istruzioni per l'uso.

---

9 Council of Europe – Project LIAM, v. nota 7.

10 Durante il corso sono stati analizzati gli scenari presenti nel già citato *Toolkit del Consiglio d'Europa* (Consiglio d'Europa, 2017), quelli del progetto *Fide*, progetto della Confederazione elvetica per l'introduzione linguistica delle persone immigrate (<https://fide-info.ch/it/>) e gli scenari *OrientaMenti* realizzati dal Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo delle Marche nell'ambito dell'azione n. 5 – lett. d) – n. 20 'Accoglienza e orientamento' del PTNR (<https://www.cpiaancona.edu.it/centro-ricerca-sperimentazione-e-sviluppo-crss/>).

In conclusione, si può affermare che la scelta di proporre e di creare attività didattiche basate sugli scenari, oltre ad essere stata molto apprezzata dai docenti che hanno frequentato il corso, è stata dettata da diversi fattori che ne dimostrano l'efficacia in un corso di italiano L2 finalizzato all'inserimento lavorativo. Se correttamente concepiti, gli scenari creano infatti un *background* appropriato per supportare l'apprendimento e l'insegnamento, ponendo l'accento sull'autenticità della situazione e dei compiti da svolgere, ma anche delle attività, dei testi scelti e delle competenze linguistiche e comunicative necessarie per affrontarli. Come afferma Ebke, «la didattica per scenari, per come è fatta, offre la possibilità di integrare nell'insegnamento/apprendimento la dimensione interazionale e, per questo, gli insegnanti dovrebbero farne un uso più consapevole e frequente» (Eilert-Ebke, 2018: 78).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

British Council/Equals, *Core Inventory for General English*, London, The British Council, 2010.

T. Cannon, *Reducing People's Vulnerability to Natural Hazards*, UNU-WIDER, World Institute for Development Economic Research, 2008.

E. Cognigni, *Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte*, in «EL.LE», vol. 8, n. 1, 2019, pp. 121-138.

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2008.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione., Volume complementare*, Strasburgo, Divisione delle politiche linguistiche, trad. it. di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, in «Italiano LinguaDue», 12(2), 2020.

Consiglio d'Europa, *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit del Consiglio d'Europa*, Strasburgo, Programma di Politica Linguistica, 2017, <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0> (consultato il 26.05.2022).

F. David, K. Bryant, J. J. Larsen, *Migrants and their Vulnerability to Human Trafficking, Modern Slavery and Forced Labour*, Ginevra, International Organization for Migration, 2019, [https://publications.iom.int/system/files/pdf/migrants\\_and\\_their\\_vulnerability.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/migrants_and_their_vulnerability.pdf) (consultato il 30.06.2022).

F. De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1985.

G. Eilert-Ebke, *Didattica per scenari: un approccio efficace all'apprendimento della lingua seconda per il lavoro*, in A. Braddell, M. Grünhage-Monetti, *Lingua e lavoro*, Torino, Loescher, 2018, pp. 66-79.

IOM (International Organization for Migration), *Part 1: The determinants of migrant vulnerability*, in *The IOM Handbook on migrant protection and assistance*, Ginevra, International Organization for Migration, 2019, pp. 1-16, [https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/our\\_work/DMM/MPA/1-part1-thedomv.pdf](https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/our_work/DMM/MPA/1-part1-thedomv.pdf) (consultato il 30.05.2022).

J. R. Searle, *Atti linguistici: saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

C. E. Turner, J. E. Purpura, *Learning-oriented assessment in the classroom*, in D. Tsagari, J. Banerjee (eds.), *Handbook of second language assessment*, Berlin-Boston, DeGruyter Mouton, 2016, pp. 255-274.