

Alessandro Borri, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, Chiara Sola

Italien L2 en contextes migratoires Syllabus et descripteurs de l'alphabétisation jusqu'au niveau A1

Extrait en français du livre

*Italiano L2 in contesti migratori,
Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*

Loescher Editore – Torino 2014 www.loescher.it
Edizioni La Linea – Bologna 2014 www.edizionilalinea.it
ISBN 9788858316702



Italien L2 en contextes migratoires.
Syllabus et descripteurs
de l'alphabétisation jusqu'au niveau A1



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE

Università per Stranieri Perugia

Préface – Le point de vue du CVCL

Il y a dix ans, quand j'ai commencé à travailler sur un modèle de certification pour les étudiants migrants, j'ai senti l'urgence de trouver un fil rouge qui aurait pu unir le secteur de la formation linguistique des migrants, même de ceux faiblement alphabétisés, avec l'évaluation des compétences linguistiques.

Je ne me réfère pas seulement au Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECR) lequel est en soi un important élément unificateur et porteur d'agrégation, ou au fait que les normes en vigueur lient, ou subordonnent, l'éducation linguistique en contexte migratoire à l'évaluation, mais je me réfère plutôt à la nécessité de fournir des instruments de travail qui soient partagés avec ceux qui s'occupent d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation; des instruments qui soient cohérents et coordonnés, qui unissent entre eux des domaines et des objectifs qui à la base seraient différents.

Le CECR qui de surcroît naît d'un rigoureux travail scientifique est, par définition, un instrument pédagogique qui peut répondre à cette fonction.

Cependant, en se proposant comme un instrument de référence, il est nécessaire qu'il soit adapté aux différents contextes à l'intérieur desquelles il sera appliqué, aux différentes typologies d'utilisateurs, aux différents objectifs et motivations d'apprentissages qui non nécessairement sont compris dans leurs intégralités à l'intérieur du document européen.

John Trim identifie ainsi les caractéristiques et les finalités:

'What [the CEFR] can do is to stand as a central point of reference, itself always open to amendment and further development, in an interactive international system of co-operating institutions ... whose cumulative experience and expertise produces a solid structure of knowledge, understanding and practice shared by all.'

En plus, le CECR doit être complété dans sa partie linguistique, tout à fait absente. Les mêmes descripteurs des compétences et de savoir-faire, proposés aux chapitres 4 et 5, après plus de 10 ans d'utilisations et d'expérimentation, ils ont besoin d'être révisés ou complétés; en outre, déjà

depuis quelques années, l'on a ressenti l'exigence d'identifier des descripteurs pour une catégorie d'utilisateurs ayant un niveau inférieur au A1 qui puissent s'adresser aussi au contexte migratoire.

Le Conseil d'Europe même, est en train de travailler en ce sens par le biais d'initiatives et de projets.

Dans ces 10 dernières années, aux égards du CECR, dans le cadre du CVCL nous avons adopté une approche de “travail sur le CECR” en réalisant des projets et en participant à des initiatives en collaboration avec l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil d'Europe, pour ainsi compléter le document européen. Durant ces 10 années, nous avons contribué à le doter de ces instruments qui, pour l'italien langue non maternelle, auraient pu servir de jonction entre apprentissage, enseignement et évaluation. Déjà à partir de 2008, avec la publication de *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione* (Rocca 2008), nous avons commencé à adapter ce document européen à des contextes tels que le migratoire qui n'était pas contemplé à l'intérieur du CECR étant, ce dernier, un instrument de référence générique.

À partir de ces projets qui ont démarré dans la première moitié de la décade passée, en collaboration avec l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil d'Europe, a débuté l'expérimentation du Manuel *Relating Language Examinations to the CEFR*, jusqu'à arriver à la publication des *Esempi di produzioni orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del QCER* (Grego Bolli 2008) et enfin au fondamental *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi 2010). Ce dernier, en déterminant les matériaux linguistiques spécifiques pour l'italien, en partant du CECR et de ces descripteurs, permet la création de recommandations, de cursus et de syllabus.

Même le travail des collègues Borri, Minuz, Rocca et Sola fait référence au *Profilo della lingua italiana* et donc au CECR, et il est finalisé à la définition des contenus linguistiques spécifiques pour une catégorie d'utilisateurs d'un niveau inférieur au A1 qui, en partant d'une scolarité presque nulle, commencent un parcours formatif qui a comme but celui de leur faire atteindre les compétences prévues pour le niveau A1.

D'après le CVCL, ainsi que selon ma personnelle opinion, cette publication représente le dernier, important et utile résultat d'un travail de recherche appliquée constant et systématique qui a été entrepris suite à la publication du CECR au début des années 2000.

Giuliana Grego Bolli

(Directeur du Centre pour l'Évaluation et la Certification Linguistique de l'Université pour étrangers de Pérouse)

Introduction

La programmation - selon une méthodologie - des objectifs, des contenus, des temps, des matériaux, des activités didactiques, des instruments d'évaluation et de certification, qui vient couramment définie comme une planification "curriculaire", constitue un aspect fondamental de la pratique d'enseignement de la L2. Un syllabus comme celui-ci fait partie de cet ample procès de décisions didactiques et concerne notamment "la spécification et le séquençement des contenus d'apprentissage en termes de connaissances et/ou de capacités"¹. Autrement dit, un syllabus définit ce qu'il faut enseigner et en quel ordre; et il représente donc un instrument essentiel dans l'organisation des cours, dans la rédaction des matériaux didactiques, ainsi que dans la préparation de tests diagnostiques et de profit.

Lors de la composition d'un syllabus, la langue proprement dite (lexique, grammaire, emploi, textes, phonologie) vient examinée à partir des besoins linguistiques de l'apprenant: l'on tient compte de son niveau d'apprentissage, de l'utilisation immédiate et future qu'il fera de la langue, des contextes d'utilisation et des futurs interlocuteurs, mais aussi de son background linguistique et culturel, de ses préconnaissances, de son niveau de scolarisation et du contexte dans lequel se fera l'enseignement². En d'autres termes, les apprenants ont été ceux qui ont orienté les choix sous-jacents ce travail qui a comme objet l'enseignement initial de la L2 aux adultes immigrés.

Il s'agit d'un public d'utilisateurs hétérogènes comme provenances, cultures et langues d'origine (parfois lointaines de celle du Pays d'accueil), niveaux d'instruction, parcours biographiques, conditions de vie, métiers, professions, aspirations, types d'immigration, ainsi que par genre et par âge³. Ce qui réunit les apprenants migrants et les différencie des autres typologies d'apprenants c'est qu'il s'agit de femmes et d'hommes adultes qui vivent, travaillent et agissent socialement dans le Pays d'accueil, qui participent à la vie civile et apprennent la langue dans un contexte plurilingue⁴.

¹ "La specificazione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento in termini di conoscenze e/o capacità" in A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 99.

² Pour ce qui concerne dans le détail l'enseignement en contextes migratoires, voir les recommandations présentes in R. Rossner, *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistique des migrants adultes – Lignes directrices et options*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants/fr); D. Little, *L'intégration linguistique des migrants adultes: évaluation des politiques et des pratiques. Document élaboré en vue de la conférence intergouvernementale organisée à Strasbourg les 24 et 25 juin 2010* Conseil de l'Europe, (www.coe.int/lang-migrants/fr); J.-C. Beacco, D. Lyttle, C. Hedges, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, 2014 (www.coe.int/lang-migrants/fr); European Commission – DG Home, *European Modules on Migrant Integration - Final Report*, Commission Européenne, 2014 (http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=40802).

³ L'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) parle de 232 millions de migrants dans le monde, 1 milliard en comptant les migrations internes (<http://www.iom.int/cms/wmr2013>).

⁴ Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*, Milano, Franco Angeli, 1991; D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; M. Barni, A. Villarini, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 2001; L. Maddii (sous la direction de), *Apprendimento e insegnamento*

Cela impose de tenir compte, même pour ce qui concerne la mise au point des instruments de planification didactique, des différences individuelles ainsi que des contextes dans lesquels la L2 est utilisée, aspects qui normalement ne viennent pas pris en considération, ou seulement marginalement, dans l'enseignement linguistique comme, par exemple, les rapports avec l'administration publique.

De plus, un aspect particulier du contexte migratoire est la présence de sujets socialement vulnérables, comme par exemples les personnes analphabètes (qui ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle), ou ayant une basse scolarité, qui peuvent présenter des difficultés à étudier les langues dans un contexte d'apprentissage formel⁵, et pour qui l'enseignement des langues doit être accompagné d'un parcours d'alphabétisation, c'est-à-dire d'accès à la langue écrite. Afin d'éviter le risque que ces personnes soient exclues du processus formatif, il est nécessaire de prévoir un enseignement adapté dans les temps d'apprentissage ainsi que dans les méthodes d'enseignement; un processus qui doit prendre en considération les caractéristiques approches de la formation d'adultes⁶, notamment de l'alphabétisation des adultes en L1, sans pour autant y coïncider⁷.

dell'italiano L2 in età adulta, Atene, Edilingua- IRRE Toscana, 2004; F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005; L. Rocca, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Perugia. Guerra, 2008, di seguito *Percorsi*, M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci, 2010; J.-C. Beacco, *Politiques d'intégration des migrants adultes: Principes et mise en œuvre*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010 (www.coe.int/lang-migrants/fr); R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, A. Valentini, *Apprendere l'italiano da lingue lontane. Prospettiva linguistica, pragmatica, educativa. Atti del Convegno-seminario - Bergamo, 17-19 giugno 2010*, Perugia, Guerra, 2012.

⁵ Beacco, J.-C., *Les langues dans les politiques d'intégration de migrants adultes. Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire «L'intégration linguistique des migrants adultes»* Strasbourg, 26-27 juin 2008, Strasbourg, Conseil de l'Europe 2008 (www.coe.int/lang-migrants/fr); Krumm, H-J, *Alphabétisation*, www.coe.int/lang-migrants/fr. L'on signale par ailleurs les sites suivants: Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA)*, www.coe.int/lang-migrants/fr; LESLLA, Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) for Adults, www.leslla.org; Università per Stranieri di Perugia – CVCL, CELI Integrazione, www.celintegrazione.it. Ne pas prendre en considération l'analphabétisme des adultes peut être considéré comme une violation de l'article 23 de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies. Dans ce cas, l'on se réfère à la totalité des adultes et non seulement aux migrants; l'urgence de destiner des ressources et de redéfinir les programmes éducatifs pour livrer bataille à l'analphabétisme s'étend aussi à la population autochtone, comme l'indiquent de façon dramatique les données de l'étude PIIAC – OCDE (OCDE, OCDE Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, publication, 2013 (Url: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>).

⁶ Dorénavant EdA.

⁷ À ce propos, l'on peut parler d'une nouvelle spécialisation de la glottodidactique, l'alphabétisation (Minuz F., *cit.*), c'est-à-dire enseigner la langue et à la fois, alphabétiser (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2008); Suderland H., Moon P., *Teaching basic literacy to ESOL learners: Developments in teaching education in England*, in Young-Scholten M. (sous la direction de), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, Durham, Roundtuit Publishing, 2008 (www.leslla.org); Guernier, M.-C., *Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère*, Synergies Brésil n° 10 - 2012 pp. 47-57. Pour ce qui concerne l'éducation des adultes, cfr. Freire P, *La pedagogia degli oppressi* (1970), Torino, EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2003, Lucisano P., *Perché una ricerca sull' alfabetizzazione*, in Costa Corda M., Visalberghi A., (sous la direction de) *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 233-268; , Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997; Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002; Marchioro S. (sous la direction de), *Gli standard nell'Educazione degli adulti*, IRRE ER,Bologna, 2003; Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Ce travail fait référence au contexte italien et à l'italien comme L2; toutefois, les considérations qui suivent ont l'intention de franchir les frontières des Pays d'accueil en allant au-delà des singuliers idiomes. Elles offrent le résultat d'une recherche nationale qui peut servir de support à des expériences similaires qui aient comme point en commun le partage des approches qui peuvent s'étendre à échelle européenne.

En se référant par surcroît à la situation de beaucoup de Pays membres du Conseil d'Europe, s'est imposée avec de plus en plus d'urgence l'exigence d'établir des descripteurs de compétences langagières pour les niveaux initiaux en contexte migratoire, notamment pour les niveaux qui précèdent ceux du *Cadre Européen Commun*⁸, d'un côté comme une sollicitation de la part des enseignants et des institutions de formation, de l'autre suite à la pression exercée par l'obligation d'une certification ou d'une formation linguistique introduite *for migrations' purposes*, c'est-à-dire comme condition nécessaire pour l'obtention du permis de séjour, des visas de long séjour et de la citoyenneté⁹. Souvent, démontrer de connaître la langue du Pays d'accueil est une nécessité légale: sa répercussion indirecte est la partielle émergence des usagers occultes, là où les tests viennent imposés de manière indistincte à tous, c'est-à-dire sans plus laisser au candidat le libre choix de s'inscrire à un test de certification linguistique. Par exemple, en Italie avoir un niveau A2 est une condition requise par la loi¹⁰, ce qui impose de préparer des cours et des matériaux didactiques adaptés à l'obtention du susdit niveau, dans les temps prévus par les dispositions actuelles, même pour les adultes qui, en raison de leur background linguistique, ou d'une faible scolarisation, auraient besoin d'un laps de temps bien plus long pour apprendre la langue.

*Italien L2 en contextes migratoire. Syllabus et descripteurs de l'alphabétisation jusqu'au niveau A1*¹¹ se propose comme un instrument utile pour une didactique flexible et inclusive. Pour ce qui concerne la méthodologie, le volume suit la perspective du *Cadre* avec qui il partage surtout la notion de la compétence linguistique communicative comme étant une compétence multidimensionnelle ainsi qu'un aspect faisant partie d'une plus

⁸ Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues (CECR) Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris. Éditions Didier 2005. Dorénavant *Cadre*.

⁹ Extramiana C., Pulinx R., Van Avermaet P., *Intégration linguistique des migrants adultes: Politique et pratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2014 (www.coe.int/lang-migrants/fr).

¹⁰ Art. 4-bis Legge 94/ 2009 ("Disposizioni in materia di sicurezza pubblica", GU n. 170 del 24/7/2009); Ministero dell'Interno, "Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana", D.M. 4.6.2010 (G.U. n. 134 del 11/6/2010); art. 6 del DPR 179/2011 ("Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato", G.U. dell'11/11/2011).

¹¹ Dorénavant *Syllabus*.

générale compétence d'action. La personne vient envisagée comme un agent social et se définit surtout par apport à ce qu'elle sait faire avec la langue pour ce qui concerne des thèmes spécifiques et autour de tâches spécifiques dans le cadre des domaines donnés¹².

Pour ce qui concerne les contenus de l'enseignement, le volume se base sur le *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del Quadro A1,A2,B1,B2*¹³. *Profilo*, qui est le résultat d'un projet conduit en parallèle sur différentes langues européennes et constitue un instrument qui intègre le *Cadre* et recueille "les contenus linguistiques des niveaux d'italien, allant du A1 au B2, qu'un apprenant doit connaître afin de développer une compétence qui lui permette d'agir linguistiquement selon les lignes directrices des descripteurs du CECR"¹⁴. Dans le détail, le *Syllabus* classe les contenus identifiés par le *Profilo* pour le niveau A1, mais il les a révisés en fonction des phases qui le précèdent. En outre, l'on a tenu compte pour la phase pré A1 du syllabus élaboré pour le *CELI Impact i (A1)*, une certification pour des apprenants ayant une faible scolarité, ainsi que pour toutes les phases du syllabus du niveau A1 rédigé par les quatre organismes agréés pour la certification du niveau de langue italienne avec une explicite référence aux contextes migratoires¹⁵.

Lors de la définition des descripteurs et des objectifs pour l'enseignement de la langue et pour l'alphabétisation, l'on s'est confrontés avec l'expérience acquise à l'intérieur des centres de formation qui enseignent l'italien, ainsi qu'avec des outils de programmation didactique mis au point au niveau international: allant du document *Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde (FLS) selon les Niveaux de compétence linguistique canadiens* du Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), aux syllabus ou aux curriculums mis au point en Europe avec une référence spécifique au *Cadre* pour ce qui concerne l'alphabétisation dans le domaine de l'enseignement de l'anglais, du français, de hollandais et de l'allemand L2 en contexte migratoire¹⁶. Bien qu'ils soient organisés de façon différente, ces instruments ont en commun

¹² Council of Europe/Conseil de l'Europe, *cit.*, pp. 11- 17. Cfr. voir aussi, Ciliberti A., *Dal concetto di competenza linguistica quello di competenza comunicativa e competenza d'azione*, A. Carli, D. Larcher, S. Baur, (sous la direction de) *Interkulturelles Handeln | Agire tra le culture Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens / Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*. Bolzano, AlphaBeta, pp. 146-157.

¹³ Spinelli B., Parizzi F. (sous la direction de), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia 2010, dorénavant *Profilo*. Pour les programmes d'enseignement "Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionale (DNR)", cfr. URL:http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp#P42_6426.

¹⁴ Spinelli B., Parizzi F., *cit.* http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/origini.html.

¹⁵ Voir Rocca L., *cit.*; Enti certificatori dell'italiano L2 (sous la direction de), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*, 2011. Les centres d'évaluation linguistique reconnus par le Ministère italien des affaires étrangères sont: Università per Stranieri di Perugia, Università Roma III, Università per Stranieri di Siena, Società Dante Alighieri; ce *Sillabo*, écrit par Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego-Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L. est repérable dans différents sites institutionnels (www.celintegrazione.it/insegnanti/risorse).

¹⁶ Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, *Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde (FLS) selon les Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Ottawa, Centre de niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC) et le Secrétariat national pour l'alphabétisation de Ressources humaines Canada et Développement des compétences Canada 2005 (www.language.ca; même en anglais); Department for Education and Skills (DfES), *Adult ESOL Core Curriculum*, London, DfES, 2001; Beacco J.-C., de Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier, Paris, 2005; Fritz T., Faistauer R., Ritter M., Hrubesch A., *Rahmencurriculum*, Universität Wien, Institut für Weiterbildung - Verband Wiener Volksbildung, AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, 2006; Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie, *Raamwerk Alfabetisering NT2*, Cito, Arnhem, 2008 (www.cito.nl), Bundesamt

autant la représentation des besoins éducatifs des apprenants analphabètes et faiblement alphabétisés que la vision de l'alphabétisation comme étant un enseignement voué à l'acquisition de compétences instrumentales, mais aussi comme une voie pour accéder à de plus amples systèmes de connaissances socialement partagés et négociés par le biais de la langue écrite, de sorte que même des sujets qui auraient une plus forte tendance à la marginalisation puissent s'intégrer¹⁷.

für Migration und Flüchtlinge, *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2009 (la précédente version provisoire était de 2007 www.bamf.de); cfr. aussi D. Little, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants/fr); idem, *L'intégration linguistique des adultes migrants et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2012 (www.coe.int/lang-migrants).

¹⁷ Benseman J., Sutton A., Lander J., *Working in the Light of Evidence, as Well as Aspiration. A Literature Review of the Best Available Evidence about Effective Adult Literacy, Numeracy and Language Teaching*. Wellington, New Zealand Ministry of Education, Tertiary Education Learning Outcomes, 2005; Étienne S., *Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches?*, in Extramania C., Sibille J., *Migration et plurilinguisme en France*, Ministère de la Culture et de la Communication, Didier, Paris, 2008; Minuz F., *I Referenziali per le lingue e i livelli di riferimento per l'alfabetizzazione di apprendenti stranieri*, in Spinelli B., Parizzi F., *cit.*, , pp. 173-188; Dalderop K., Janssen van Dielen A.M., Stockmann W., "Literacy: Assessing Progress." In van de Craats I. Kuvers J. (sous la direction de), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition Proceedings of the 4th Symposium- Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009, pp. 85-96; Centre for Canadian Language Benchmarks -Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks et Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks, 2013.

1. Les destinataires

Les destinataires du *Syllabus* sont en premier lieu ceux qui opèrent dans les différentes branches de l'action didactique: les autorités éducatives et les dirigeants des centres de formation pour ce qui concerne la définition des curriculums; les auteurs des manuels et les enseignants pour la conception des matériaux didactique; les enseignants pour la programmation des cours et des leçons; les responsables de la prédisposition des tests diagnostiques, des examens et des certifications linguistiques pour ce qui concerne l'évaluation des compétences.

2. Les apprenants

Parler d'adultes migrants équivaut à parler d'un groupe fortement hétérogène à l'intérieur duquel l'on peut définir des profils d'apprenants très diversifiés. Lors de l'élaboration du *Syllabus*, l'on a tenu compte de la forte présence, déjà mentionnée, de personnes parlant des langues non européennes qui présentent normalement des temps d'apprentissage plus longs; de plus, l'on a prévu la différenciation entre les phases pour l'atteinte du niveau A1 en relation au niveau d'alphabétisation: allant des préalphabètes, aux analphabètes, en passant par les différents degrés d'alphabétisation, jusqu'à arriver aux apprenants alphabétisés¹⁸.

Les apprenants totalement analphabètes et ceux alphabétisés disposent évidemment de ressources différentes pour l'apprentissage en classe: les premiers peuvent compter seulement sur la langue orale, tandis que les seconds peuvent aussi compter sur les textes écrits, sont capables de recourir à des compétences textuelles dans leur langue maternelle, ils ont déjà des stratégies d'apprentissage et des capacités d'étude qui découlent de leur scolarisation¹⁹; en outre, ils savent analyser et utiliser des règles métalinguistiques explicites, ils connaissent et comprennent les codes non linguistiques (chiffres, plans, diagrammes, etc.) nécessaires pour certains *savoir-faire* linguistiques et communicatifs, et en plus ils ont une certaine familiarité avec les pratiques et les activités didactiques, y compris les épreuves d'examen²⁰.

¹⁸ La distinction entre les différents types d'analphabétisme est bien consolidée depuis le début des années 1990: *Ausländer – Alphabetisierung*, numéro monographique de “Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung”, Heft 17/18, 1991; H.S. Huntley, *The New Illiteracy: A Study of the Pedagogic Principles of Teaching English as a Second Language to Non-Literate Adults*, in ERIC, octobre 1992

¹⁹ D'après les données recueillies lors du monitoring ministériel 2012 relatif aux 2015 écoles publiques qui sont aussi le siège des cours pour adultes, le 18 % des inscrits n'a aucun titre d'étude, cfr. INDIRE- Sezione Istruzione degli adulti, *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*. Indire – MIUR – IdA, 2013 (www.indire.it/ida).

²⁰ Adami H, *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants/fr); European Commission, *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report. September 2012*, Luxembourg. Publication Office of the European Union, 2012; OCSE, *cit.* 2013.

Ci dessous l'on indiquera les types d'apprenants en relation aux niveaux d'alphabétisation qui viendront déclinés par le biais de cas exemplaires. Ces types regroupent certains ensembles de caractéristiques qui normalement s'expriment de façon combinée; par conséquent, s'agissant d'une représentation catégorielle, les apprenants pris singulièrement peuvent s'en détacher.

2.1 Compétences différenciées

Le *Syllabus* présuppose que les apprenants au début de leur parcours formatif aient comme prérequis un niveau de compétence orale minimum ou nul; en conséquence, il définit des séquences de contenus linguistiques qui procèdent en parallèle pour les compétences écrites et orales.

Il faut préciser que le rapport entre le développement des compétences orales et la scolarisation, notamment pour ce qui concerne les adultes analphabètes, est encore objet d'études. Si l'on considère la relation entre les deux compétences dans les parcours d'apprentissage guidé de la L2, l'expérience mène à indiquer une forte probabilité que les temps d'apprentissage de la langue orale soient pour les analphabètes bien plus longs par rapport à ceux des apprenants faiblement alphabétisés ou scolarisés. Cette donnée d'expérience semble être confirmée par des recherches, encore en phase initiale, dans le domaine psycholinguistique: l'analphabétisme semble être corrélé à une plus faible capacité à élaborer et à acquérir la conscience de certaines formes linguistiques (phonèmes, morphèmes, mots), ce qui se répercute sur le développement de la langue orale. De plus, les analphabètes et les personnes ayant de faibles compétences alphabétiques n'ont pas accès à tout l'assortiment de textes et d'utilisation de la langue que la lecture et l'écriture consentent; l'input linguistique est moins riche et varié²¹.

Les apprenants ayant le même niveau dans toutes les compétences constitue toutefois seulement un des possibles profils, d'ailleurs plutôt rare. Souvent, les utilisateurs standard présentent des profils fortement hétérogènes et des compétences différenciées: par exemple, il peut y avoir des personnes analphabètes n'ayant aucune compétence dans la lecture de la L2 qui à l'oral, dans la communication de tous les jours, savent s'exprimer jusqu'à atteindre un niveau qui pourrait être classifié comme s'approchant à un B1. À ce propos, l'on recommande de ne pas considérer les niveaux comme des profils unitaires, mais plutôt comme des indicateurs de compétences qu'il faut redéfinir cas par cas: la notion générale de "niveau" ne doit pas offusquer l'analyse ponctuelle des besoins linguistiques²².

Dans la programmation des cours, il est essentiel de prendre en considération la totalité des compétences des apprenants pour ainsi définir les profils individuels et par conséquent préparer un syllabus adéquat à la situation.

²¹ Tarone E., Bigelow M., and Hansen K., *The impact of alphabetic print literacy level on second language oral acquisition*, "Annual Review of Applied Linguistics", 25, 2005, pp. 77-97; Van de Craats I., Kurvers J., Young-Scholten M., "Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition." in Van de Craats I., Kurvers J., Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, Utrecht: LOT, 2006 (www.leslla.org), pp. 7-23, 2006.

²² Beacco J.-C., *cit.*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008, p.24.

Afin d'obtenir une précise individuation des besoins linguistiques et en conséquence une mise au point des parcours didactiques les plus adéquats, dans la formation des adultes immigrés il y a la pratique consolidée de lister, par le biais d'une fiche d'entrée, certaines variables subjectives et sociales qui peuvent influencer sur l'apprentissage: l'âge, le genre, le background culturel et linguistique, la scolarisation, le contexte d'apprentissage de la langue italienne, les motivations²³. D'ailleurs, en 2012 cette pratique a eue en Italie une formalisation institutionnelle dans le cadre des *Linee guida* promulguées par le Ministère italien de l'instruction publique (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR): l'on y trouve notamment une recommandation relative au nombre d'heures, 20, “à destiner à des activités d'accueil et d'orientation”²⁴, ce qui à été d'ailleurs répété dans le suivant document ministériel *10 passi verso i CPIA*²⁵.

Dans le cadre des susdites heures, il faudrait aussi prévoir un test d'accès ayant comme objectif celui de définir les profils linguistiques des apprenants afin de constituer des classes le plus homogènes possible en matière de prérequis des élèves²⁶.

Les définitions qui suivent définissent des typologies d'apprenants en fonction des niveaux de compétences alphabétiques. Elles ne tiennent pas compte des compétences orales qui, de contre, viennent citées dans les profils présentés à l'intérieur de chaque typologie.

2.2 Préalphabètes

Adultes non scolarisés dont la propre langue maternelle n'a pas de dimension écrite où n'est pas la langue de scolarisation du Pays d'origine.

Il se peut que cette typologie d'apprenant n'ait pas développé la notion d'écriture comme système sémiotique; à savoir elle a des difficultés à comprendre qu'un texte écrit ou bien un mot sont porteurs de sens. Par conséquent, outre une toute première alphabétisation instrumentale, une partie du travail didactique doit être vouée à développer la notion d'écriture et de parole, en proposant par exemple des activités qui mettent en relation des représentations iconiques, des photographies, des mots écrits et des mots prononcés.

Profil 1

Abdi, Bantou somalien, 45 ans. Sa langue maternelle, un sous-groupe couchitique, est seulement orale. Il est arrivé dans cette classe comme réfugié. Son niveau de compétence orale est initial, ses uniques contacts avec le monde extérieur se font par l'intermédiaire d'un médiateur.

²³ M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat, (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, Milano, Franco Angeli, 2001; F. Minuz, *cit.*, 2005.

²⁴ MIUR, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, 2012, p.6 (www.miur.it).

²⁵ MIUR, *10 Passi verso i CPIA*, 2013, p. 23 et la pièce jointe B2 (www.miur.it). Les CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) sont des écoles publiques pour adultes dont l'organisation découle de directives provinciales. À partir de l'année scolaire 2014/2015 elles prendront graduellement la place des CTP (Centri Territoriali Permanenti) nés en 1997 et dont l'organisation découle de directives communales. Actuellement, les CTP sont présents avec une diffusion capillaire sur tout le territoire italien: à partir du dernier monitoring MIUR (2012), l'on compte en effet 512 Centres actifs qui emploient plus de 4000 enseignants d'état.

²⁶ Un exemple de test d'accès se référant aux contextes migratoires, complet d'un manuel pour l'enseignant (*Guida per l'insegnante*) et d'un vade-mecum pour l'administrateur (*Vademecum per il somministratore*), a été élaboré et expérimenté par le CVCL en 2012 (<http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>)

2.3 Analphabète

Adultes qui ne savent ni lire, ni écrire dans leur langue maternelle et qui n'ont jamais été scolarisés²⁷.

En ce cas, l'intervention didactique poursuit des objectifs différents, bien qu'entrelacés: des objectifs “techniques” d’alphabétisation instrumentale, des objectifs linguistiques et communicatifs et d’alphabétisation fonctionnelle²⁸, des objectifs concernant le développement des capacités d’études et la conscience des processus d’apprentissage.

Parmi les objectifs du premier type, l'on mentionne le développement des connaissances préalables pour ce qui concerne la lecture, notamment le “principe alphabétique” (c'est-à-dire comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres – graphème - correspond un son – phonème) et les connaissances instrumentales de base, comme, par exemple, savoir tracer les lettres, faire correspondre les sons et les lettres et savoir les unir en syllabes et en mots.

Parmi les objectifs qui peuvent être classifiés comme linguistiques et communicatifs, en fait partie une vaste gamme de compétences et de capacités: savoir lire et écrire des mots et de simples phrases récurrentes en y conférant un sens et une intention communicative, développer en premier lieu la conscience de l'espace que la langue écrite occupe dans la réalité italienne et européenne, et par la suite, les utilisations sociales de la langue écrite (compétence sociolinguistique); ainsi que commencer à comprendre des documents simples, des enseignes, des panneaux, et les multiples textes écrits qui composent l'environnement visuel, ceci en apprenant de façon graduelle à recourir à l'écriture comme moyen de relation avec le monde qui entoure chacun d'entre nous.

Les objectifs du troisième groupe concernent le développement des capacités d'étude (*apprendre à apprendre*), comme par exemple savoir travailler avec les autres composants de la classe, reconnaître le type et les finalités des activités didactiques, acquérir graduellement la capacité à définir et à utiliser des régularités linguistiques, savoir s'orienter dans le cadre du domaine éducatif. Tout cela est fait dans l'optique d'établir les conditions nécessaires pour être capables, de façon autonome, d'amplifier ses propres connaissances et compétences, et cela, même au dehors de la classe et après la conclusion du cours, pour ainsi créer les conditions pour le *lifelong learning*, c'est-à-dire pour une formation tout au long de la vie.

À l'intérieur du groupe des analphabètes, une ultérieure distinction doit être établie en relation au système d'écriture de la langue maternelle et à la distance entre la L1 et la Langue Cible²⁹, des facteurs qui peuvent influencer sur le sentiment de familiarité ou de distance de l'apprenant, notamment à l'égard de la L2 écrite. À partir de ces considérations, il sera donc opportun faire une distinction entre:

²⁷ L'alphabétisme est normalement le résultat d'un procès de scolarisation, toutefois il n'est pas rare qu'il y ait des personnes alphabétisées qui ont appris à lire et à écrire sans avoir suivi un régulier parcours scolaire.

²⁸ L'on entend pour «alphabétisme fonctionnel» la capacité d'utiliser la lecture et l'écriture dans les normales situations de la vie quotidienne ainsi que comme moyen pour l'apprentissage tout au long de la vie (voir ci-dessous le paragraphe «Faiblement alphabétisés»).

- adultes non scolarisés, parlant une langue qui s'écrit avec des logogrammes;
- adultes non scolarisés, parlant une langue qui a un système d'écriture alphabétique non latine;
- adultes non scolarisés, parlant une langue écrite en alphabet latin³⁰.

Pour terminer, les autres variables dont il faut tenir compte concernent le type de contacts avec la langue du Pays d'accueil (seulement par le biais d'un médiateur; rares; fréquents; quotidiens) et ses domaines d'utilisations (privé, public, professionnel, éducatif).

Il faut réserver une attention particulière aux personnes qui pour des caractéristiques personnelles ou sociales (âge, handicap, traumatisme, isolement ou autres) présentent de particulières difficultés dans l'apprentissage de la L2 (profil 2). Ces dernières sont définies comme analphabète ayant un apprentissage lent; les exigences qui naissent au sein de l'intervention didactique sont similaires à celles des préanalphabètes.

Profil 2

Hnia, femme marocaine, 70 ans, aucune scolarisation dans son Pays d'origine. Elle se trouve dans le Pays d'accueil depuis plus de 5 ans. Sa compétence en LC est limitée, elle ne répond pas à de simples questions telles "comment tu t'appelles? d'où viens-tu?". Elle n'a jamais utilisé l'écriture, par conséquent les premières activités faites en classe sont de prégraphisme. Elle n'a aucun contact avec le monde extérieur, tous ses besoins, même ceux personnels, sont gérés par sa famille. Elle s'est inscrite à un cours d'alphabétisation pour pouvoir acquérir le certificat qui lui permette d'obtenir le Permis de séjour UE pour résidents de longue durée.

Profil 3

Yu, femme chinoise, 49 ans, aucune scolarisation dans son Pays d'origine. Elle se trouve dans le Pays d'accueil depuis 2 ans pour des raisons de travail. Sa compétence orale en LC est de niveau A1; elle a appris seule à lire bonne partie de l'alphabet latin. Les contacts avec le monde extérieur se font souvent par le biais d'un médiateur; elle s'est inscrite à un cours d'alphabétisation pour réussir à lire la correspondance officielle, pour répondre à des consignes de travail et par la suite, pour pouvoir s'inscrire à l'auto-école.

Profil 4

Yamina, 34 ans, provient d'une zone rurale du Maroc, elle n'a jamais eu accès à l'instruction. Elle ne sait pas écrire dans sa langue maternelle, mais elle parle une variété de l'arabe (marocain) et le berbère (tamazight). Elle se trouve dans le Pays d'accueil pour regroupement familial. Elle ne possède aucune compétence orale en LC, les contacts avec le monde extérieur se font toujours par le biais de la famille ou des amis. Elle s'est inscrite au cours d'alphabétisation parce qu'elle veut apprendre à parler et à écrire correctement.

²⁹ Dorénavant LC.

³⁰ Ici le cadre des systèmes d'écriture a été simplifié; cfr: Iannàccaro G., *Si legge com'è scritto: modelli linguistici e scritture delle lingue*, in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., *cit.*, pp. 73-102.

Profil 5

Mohamed, marocain, 38 ans, non scolarisé, il ne sait ni lire ni écrire dans sa langue maternelle, mais il est plurilingue: il parle une variété de l'arabe (marocain), le berbère (tamazight) et le français. Il est résident dans le Pays d'accueil depuis plus de 5 ans, il est travailleur salarié, il parle la LC avec un niveau A1 avancé. Il a besoin d'obtenir la certification de niveau A2 pour ainsi obtenir sa carte de séjour UE.

Profil 6

Radu, roumain, 42 ans, il n'a eu aucun accès à la scolarisation. Il a immigré en Italie il y a au moins 10 ans, bien que périodiquement il séjourne aussi dans d'autres Pays membres. Actuellement, il est travailleur salarié et il a des contacts réguliers avec le monde extérieur. Il a acquis la L2 en immersion grâce aux échanges quotidiens: ses compétences orales attestent un niveau A2. Il s'est inscrit à plusieurs cours d'alphabétisation pour apprendre à lire et à écrire dans l'espoir de trouver un travail stable et sûr.

2.4 Faiblement alphabétisés

Adultes qui dans leur langue maternelle ont reçu une scolarisation insuffisante (généralement, moins de 5 années d'étude) ou qui ont partiellement perdu leur compétence alphabétique à cause d'un manque de pratique dans la lecture et dans l'écriture. Il s'agit d'apprenants qui, bien qu'ils possèdent les capacités techniques de lecture-écriture, ne sont pas capables de les utiliser dans les plus communes situations de vie quotidienne.

Cette typologie recouvre un grand nombre de cas de figure, tant en relation au niveau de compétences alphabétiques en langue maternelle et de la maîtrise de l'écriture-lecture que du système d'écriture relatif à la première alphabétisation. Les conditions d'alphabétisme et d'analphabétisme représentent en effet les deux pôles d'un continuum à l'intérieur duquel il est possible définir des niveaux de compétence fortement différents; en outre, la capacité à comprendre ou à écrire un texte peut varier même en relation à la familiarité avec certains genres textuels.

En respect au système d'écriture de la première alphabétisation et à la distance entre la langue maternelle et la LC, même pour ce qui concerne les apprenants faiblement scolarisés, il est donc opportun de distinguer entre:

- adultes faiblement scolarisés, alphabétisés dans un système d'écriture logographique;
- adultes faiblement scolarisés, alphabétisés dans un système d'écriture non latine;
- adultes faiblement scolarisés, alphabétisés dans le système d'écriture latine.

Même dans ce cas, les autres variables à prendre en considération sont les types de contacts avec la LC (seulement par le biais d'un médiateur; rares; fréquents; quotidiens) et ses domaines d'utilisations (privé, public, professionnel, éducatif).

La programmation didactique pour les apprenants du premier groupe, et parfois pour ceux du deuxième, coïncide pour certains avec celle pour analphabètes en raison de la nécessité d'un acheminement dans le premier cas au principe alphabétique, dans le deuxième à un différent système alphabétique³¹. D'ailleurs, certains processus et certaines compétences de lecture et d'écriture peuvent être transférées de la langue maternelle à la LC; par exemple, la familiarité avec un genre textuel en langue maternelle facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue du Pays d'accueil, ainsi que certaines stratégies de lecture qui peuvent être transférées dans l'apprentissage de la LC³².

Même pour cette typologie d'apprenant, les objectifs didactiques sont instrumentaux, c'est-à-dire qu'ils se préfixent de consolider les compétences de base dans la lecture et dans l'écriture, celles linguistiques et communicatives ainsi que celles concernant le développement des capacités d'études et de la conscience des processus d'apprentissage (*apprendre à apprendre*). Pour ce qui concerne, dans le détail, les objectifs linguistiques et communicatifs, jouent un rôle important l'acquisition de la notion de phrase et la familiarisation avec la notion de texte, les premiers pas dans l'enseignement guidé à l'étude de la grammaire et du lexique, la première sensibilisation aux fonctions communicatives et aux domaines d'utilisation des différents genres textuels, la capacité à décoder des messages iconiques et non linguistiques, autant ceux inclus dans les textes que ceux substitutifs (par exemple le plan du réseau de transport, un horaire, un diagramme), et la conscience qu'il existe différentes modalités de lecture selon les textes et les objectifs (par exemple, apprendre à lire une liste écrite en ordre alphabétique)³³.

Profil 7

Li, femme chinoise, 30 ans. Faible scolarisation de 4 ans. Système d'écriture logographique. Elle se trouve dans le Pays d'accueil depuis 3 ans pour des raisons de travail, mais elle n'a aucune connaissance de la langue orale. Tous les contacts avec le monde externe se font par le biais de la famille ou des amis. Elle s'est inscrite au cours d'alphabétisation parce qu'elle veut devenir autonome.

Profil 8

Abbas, 17 ans, elle a une faible scolarisation (3 ans) dans son Pays d'origine (Pakistan), parfois elle présente des cas d'analphabétisme de retour. Le système d'écriture de sa langue maternelle (urdu) est alphabétique. Elle se trouve dans le Pays d'accueil depuis 5 mois en tant que mineur étranger non accompagné, elle est en train de fréquenter un cours de formation professionnelle, mais elle a de grandes difficultés à suivre les cours. Son niveau de connaissance de la langue parlée s'atteste à un niveau A1 avancé. Elle reconnaît à vue les mots de la LC qui sont récurrents dans sa vie de tous les jours et dans ses études. Elle a des contacts constants avec le monde extérieur.

³¹ Celui-ci est le choix opéré, par exemple, par l'Allemagne, justifié pour des raisons pratiques, étant donnée l'impossibilité de distinguer les différents types d'analphabétisme à cause d'un numéro limité d'apprenants (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *cit.*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2009).

³² L. Condelli, *Effective instruction for Adult ESL Literacy Students: Findings from What Works Study*, Nottingham, University of Nottingham, 2004 (http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf).

³³ Il convient de rappeler que les apprenants de ce type pourraient ne pas être capables d'effectuer des actions quotidiennes telles que lire l'heure, consulter un calendrier, gérer un agenda, ordonner alphabétiquement une liste; par conséquent, ces actions devront venir enseignées.

Profil 9

Cecilia, nigérienne, 26 ans, elle a une faible scolarisation (4-5 ans) dans son Pays d'origine, parfois elle présente des cas d'analphabétisme de retour. De langue maternelle igbo, elle parle l'anglais, mais elle ne l'écrit pas. Elle se trouve en Italie pour des raisons humanitaires. Elle ne sait pas lire en L2, mais elle reconnaît à vue certains mots qui se présentent fréquemment dans son milieu de vie. Sa connaissance de la langue parlée s'atteste à un niveau Pré A1. Elle a des contacts limités avec le monde extérieur, souvent par le biais des figures professionnelles (médiateur, assistant social, volontaire). L'inscription au cours fait partie d'un plus ample parcours d'intégration structuré par son centre d'accueil.

2.5 Alphabétisés

Les apprenants alphabétisés font partie d'une ample typologie et se classifient selon le niveau de scolarisation, la langue maternelle, l'âge, la motivation et d'autres variables d'ordre linguistique ainsi que subjectives. Pour ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit en LC, toutefois, ils n'ont pas besoin d'un parcours préalable qui réponde à des faibles compétences alphabétiques ou à un manque d'habitude à l'étude. En d'autres termes, le parcours d'apprentissage peut tout de suite se concentrer sur les objectifs linguistiques et communicatifs, utiliser l'écriture et la lecture de textes, faire recours à des explications explicites des règles grammaticales. Pour ce qui concerne les compétences à l'étude, il est possible de travailler sur des exemples d'épreuves d'évaluation pour ainsi préparer les apprenants aux examens de certification linguistique.

Les objectifs correspondent en grande partie à ceux normalement établis selon le *Cadre* pour le niveau A1, avec quelques importantes différences pour ce qui concerne les besoins spécifiques des femmes et des hommes qui vivent en Italie. Lors de la rédaction du *Syllabus*, l'on a prêté une particulière attention à fournir les structures linguistiques communicatives nécessaires pour être capables d'interagir, même si de façon simplifiée, avec l'administration publique, le système sanitaire et éducatif (autant pour les adultes que pour les mineurs), ainsi que dans le domaine du travail³⁴.

Lorsque le *Syllabus* viendra utilisé pour la prédisposition des parcours didactiques, il sera aussi opportun de prêter une grande considération aux différences culturelles, autant celles explicites, comme par exemple les connaissances factuelles liées au Pays d'accueil, que surtout celles implicites qui se trouvent à l'intérieur de la langue: le sens des mots, l'organisation du discours, la structure des interactions pour les différents contextes³⁵. Par exemple, les fonctions linguistiques dans la communication quotidienne, telles que remercier ou demander quelque chose qui pour chaque culture ont une réalisation particulière, étant donné que la diversité de moyens dans lesquels l'on réalise les routines sociales peut donner vie à des malentendus. De plus: dans le domaine du travail, savoir gérer les modalités conventionnellement prévues dans le Pays d'accueil pour, par exemple,

³⁴ En faisant référence aux besoins formatifs des migrants en contexte d'emploi seront publiées les données recueillies et les considérations sur les bonnes pratiques individuées lors du Projet transnational coordonné par l'Université pour étrangers de Perugia *Formazione, lavoro e integrazione: dalla voce di datori di lavoro e lavoratori migranti alle buone prassi. Un percorso di ricercazione a livello europeo*, en collaboration avec : L' Université de Cambridge ESOL, L'Université de Lisbonne CAPLE et le Goethe Institut. (rif. FEI 2012 – AZIONE 8 PROG-104513).

³⁵ Kramersch C., *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press, 1998; Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma – Bari, Laterza, 2006.

demander un permis pour s'absenter du travail, justifier une absence, ou soutenir un entretien d'embauche, sont un facteur important qui influe dans le processus d'insertion³⁶.

Les apprenants qui ont été scolarisés à l'intérieur d'un système d'écriture non latine peuvent avoir besoin d'une période initiale durant laquelle, parallèlement à l'enseignement de la langue, ils doivent se familiariser avec le nouveau système d'écriture, car la rapidité de lecture et d'écriture peut être ralentie si l'apprenant lit et écrit habituellement en logogrammes, et ceci même lorsque la compréhension est bonne³⁷. Plus que de parcours différenciés, ces apprenants ont besoin que l'enseignant soit attentif à leur rythme d'élaboration du code écrit, plus lent par rapport aux apprenants alphabétisés dans un système latin.

Profil 10

Xiao Jie, 18 ans, moyenne scolarisation dans son Pays d'origine (Chine). Sa langue maternelle (putonghua) utilise un système d'écriture logographique. Elle n'a aucune connaissance de la L2 parlée. Elle lit avec difficulté l'alphabet latin. Bien qu'elle soit inscrite au lycée, elle a été insérée dans le cours d'alphabétisation.

Profil 11

Liudmila, 48 ans, elle a une scolarité moyenne-haute (diplôme d'école supérieure). Sa langue maternelle (russe) a un système d'écriture alphabétique non latin. Elle se trouve dans le Pays d'accueil depuis 4 mois pour des raisons de travail, elle a une connaissance de la langue parlée s'attestant à un niveau Pré A1. Elle s'est inscrite au cours pour devenir autonome et pour suivre les indications prévues par la législation en vigueur.

Le *Tableau 1* synthétise une partie des variables qu'il faut prendre en considération dans la définition des profils des apprenants.

Alphabétisation	écriture langue maternelle	Compétence orale	Langue maternelle et autres langues	Contacts	Domaine
Préalphabètes	aucune	initiale		seulement par le biais d'un	privé

³⁶ Extramiana C., *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Éléments de problématique et démarches didactiques*. Conseil de l'Europe, 2012 (www.coe.int); cfr. aussi Mourlhon – Dallies F., *Quand faire, c'est dire: évolutions du travail, révolutions didactiques*, in Mourlhon – Dallies F., (sous la direction de) *Langue et travail, Le français dans le monde - Recherches et applications*, Clé International, 2007, pp. 12-31; M. Grünhage-Monetti, E. Halewijn, C. Holland, *Odysseus – La deuxième langue sur le lieu de travail Les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

³⁷ Wade-Woolley L., *First language influences on second language word reading: All roads lead to Rome*, in *Language Learning*, 49, pp. 447-471, 1999.

				médiateur	
		A1		rare	public
		A2	langues lointaines	fréquents	professionnel éducatif
Analphabètes	alphabet latin	initiale	néo-latine	seulement par le biais d'un médiateur	privé
	alphabétique	A1	autres langues européennes	rare	public
	idéogrammes	A2 et plus	langues lointaines	fréquents	professionnel éducatif
Faiblement alphabétisés	alphabet latin	initiale	néo-latine	seulement par le biais d'un médiateur	privé
	alphabétique	A1	autres langues européennes	rare	public
	idéogrammes	A2 et plus	langues lointaines	fréquents	professionnel éducatif
Alphabétisés	alphabet latin	initiale	néo-latine	seulement par le biais d'un médiateur	privé
	alphabétique	A1	autres langues européennes	rare	public
	idéogrammes	A2 et plus	langues lointaines	fréquents	professionnel éducatif

Tab.1

3. Les quatre étapes

Le *Syllabus* prévoit l'articulation du parcours formatif pour les analphabètes adultes en contexte migratoire dans les quatre étapes illustrées par le *Tableau 2*. Ce tableau a comme objectif celui de clarifier et souligner la succession postulée allant de Pré alfa A1 à A1, pour ce qui concerne les utilisateurs, le type de parcours et la quantité d'heures prévues. En outre, l'on y synthétise les progrès dans la lecture-écriture et dans les interactions orales représentés par les passages-clés, prévus par le *Cadre*, que l'apprenant franchi: au début il *reconnaît*, après il *réussit* (premières tentatives), ensuite il *commence à savoir faire* (développement des compétences), et enfin il *sait faire* (compétence développée). Ces passages font référence au développement des compétences. Pour ce qui concerne les concepts et les capacités liés aux objectifs d'alphabétisation, le processus de l'apprenant est le suivant: il *commence à comprendre*, il *comprend*, il *a compris* (concepts) et il *commence à développer*, il *développe*, il *a développé* (capacités).

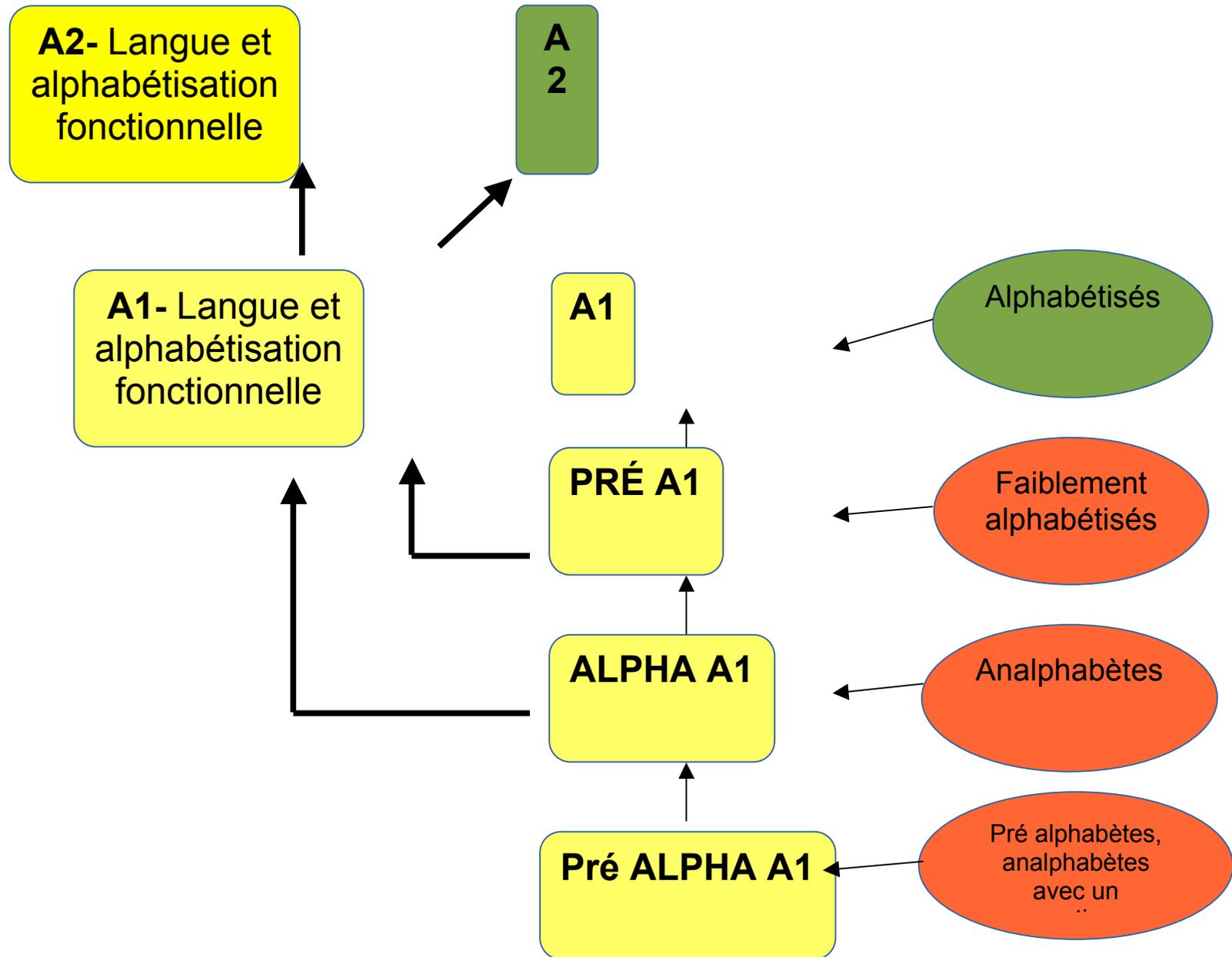
En référence au parcours formatif, l'on spécifie que:

- Seulement les usagers préalphabètes et/ou analphabètes qui présentent des difficultés liées à un apprentissage “lent” devront passer par les quatre étapes. Pour tous les autres, il est possible de prévoir le début du parcours en suivant un accès non linéaire, donc en partant directement d'une étape successive (*Tab. 3*).
- Surtout pour ce qui concerne les usagers Pré alfa A1, les parcours formatifs auront inévitablement des objectifs d'alphabétisation instrumentale et fonctionnelle dont les apprenants scolarisés n'ont pas besoin, même étant des débutants absolus dans la LC.
- Les objectifs d'apprentissage liés au schéma de progression proposé (*reconnaît* → *réussit* → *commence à savoir faire* → *sait faire*) doivent s'entendre à *la sortie*, c'est-à-dire à la fin du parcours formatif. Pour ce qui concerne le *niveau d'entrée*, l'on se réfère à un apprenant analphabète débutant absolu, d'ailleurs souvent caractérisé par la présence de l'évident écart entre lecture-écriture et interaction orale, en respect à laquelle l'objectif du *reconnaît* représente un prérequis pour toutes les suivantes étapes.
- Ces objectifs sont envisagés dans le domaine d'un contexte-classe. C'est-à-dire: la progression supposée, en relation notamment à certaines stratégies, peut être postulée seulement s'il y a un parcours de classe qui accompagne les utilisateurs et seulement si même ces stratégies viennent enseignées.
- Les apprenants qui ont parcouru les stades de Pré alfa A1 à Pré A1 pourraient nécessiter d'une ultérieure période d'alphabétisation et ne pas être capables de suivre un cours de niveau A1, surtout pour ce qui concerne les compétences de lecture et d'écriture; par conséquent, le parcours d'alphabétisation pourrait s'étendre jusqu'au niveau A2.
- Par *orientation* l'on entend l'exploration, la découverte et l'observation de la forme écrite de la langue: c'est-à-dire voir où se situe l'écriture dans le monde de l'apprenant.

- Par *pré-alphabétisation* l'on entend l'acquisition des capacités visuo-motrices, ainsi que les compétences instrumentales, telles que la capacité de tracer des signes graphiques; reconnaître l'orientation de gauche à droite, du haut vers le bas; reconnaître l'écriture comme moyen de communication et comme productrice de sens (et non seulement comme un signifiant); et encore, sur le plan phonétique, reconnaître l'intonation ascendante et descendante.

QUATRE ÉTAPES				
Type d'étape	Pré alfa A1	Alfa A1	Pré A1	A1
Utilisateur	Préalphabète et/ou analphabète ayant un apprentissage lent	Analphabète	Faiblement alphabétisé	Alphabétisé
Parcours	Orientation et préalphabétisation	Orientation et alphabétisation	Proximité au <i>Cadre</i>	<i>Cadre</i>
Nombre d'heures	100	250	150	100
Progression	LECTURE - ÉCRITURE			
	Reconnaît	Réussit	Commence à savoir faire	Sait faire
	INTERACTION ORALE			
	Réussit	Commence à savoir faire	Sait faire (première et deuxième phase)	

Tab. 2



Tab. 3

4. Nombre d'heures

La proposition prévoit 600 heures, dans l'hypothèse d'un profil moyen d'apprenant, qui correspond par exemple au *profil 2* décrit plus haut. Les institutions scolaires, sur la base de leur propre expérience et de la présence de profils fortement hétérogènes (comme ils pourraient se définir suite au test d'accès), devront modifier ce nombre d'heures. Notamment, elles devront prévoir un élargissement s'il devait y avoir des usagers ayant un niveau particulièrement faible (par exemple, les *profils 1* et *2* décrits plus haut).

5. Le syllabus: les domaines thématiques

Le syllabus est structuré en six domaines thématiques divisés en secteurs faisant à leur tour référence aux notions spécifiques prévues par le *Profil*. Ces domaines représentent des macro sections et viennent présentées selon une échelle ascendante ayant l'objectif de refléter le rythme de la progression didactique des compétences de l'apprenant. Ils se configurent aussi comme des conteneurs de notions, chacun desquels devra par la suite être développé en plusieurs Unités d'Apprentissage³⁸ divisées, structurée et coordonnées à l'intérieur d'un cours et cela selon les décisions de l'enseignant, à leurs tours fondées sur les caractéristiques et les particularités de chaque groupe.

Secteur personnel

Numéro Domaine thématique	Titre Domaine thématique	Notion spécifique de référence	Autres notions spécifiques corrélées
1	Moi	Identification de soi	Routine et vie quotidienne/ temps libre et loisirs/ relations avec d'autres personnes/ actions et sentiments/ monde extérieur/ services/ structures socio-politiques/ activités professionnelles

³⁸ Dorénavant UdA.

2	Ma maison	La maison et la vie quotidienne	Routine et vie quotidienne/ temps libre et loisirs/ relations avec d'autres personnes/ actions et sentiments/ monde extérieur/ alimentation et boissons/ santé et soin de la personne
---	-----------	---------------------------------	---

Secteur public

Numéro Domaine thématique	Titre Domaine thématique	Notion spécifique de référence	Autres notions spécifiques corrélées
3	Ma vie dans le Pays d'accueil: les services et les bureaux	Services/ structures socio- politiques/ relation avec les autres personnes	Voyages/ le monde extérieur/ actions et sentiments/ routine et vie quotidienne
4	Ma vie dans le Pays d'accueil: les choses que j'achète	Courses/ aliments et boissons/ santé et soin de la personne/ relation avec les autres personnes	Le monde extérieur/ actions et sentiments/ routine et vie quotidienne/ temps libre et loisirs

Secteur professionnel

Numéro Domaine thématique	Titre Domaine thématique	Notion spécifique de référence	Autres notions spécifiques corrélées
5	Moi et le travail	Activités professionnelles/ lieux de travail	Le monde extérieur/ actions et sentiments/ routine et vie quotidienne/ relation avec les autres personnes/ structures socio-politiques

Secteur éducatif

Numéro Domaine thématique	Titre Domaine thématique	Notion spécifique de référence	Autres notions spécifiques corrélées
6	Moi et la langue du Pays d'accueil	Activités didactiques/ rôles/ structures scolaires/ équipements scolaires et équipement personnel	Le monde extérieur/ actions et sentiments/ routine et vie quotidienne/ relation avec les autres personnes/ structures socio-politiques

6. Les descripteurs

Afin de décrire le *Syllabus*, ont été élaborées trois typologies de Tableaux (A, B et C) et une liste de mots en rapport à ces derniers.

Les Tableaux A reflètent l'approche du *Cadre* en illustrant de façon analytique la progression prévue selon le *Tableau 2* (voir dans l'*Annex* un extrait du TTA relatif aux descripteurs pour la réception écrite).

Les Tableaux B reflètent l'approche du *Profil* en présentant les descripteurs en termes de fonctions communicatives, notions (générales et spécifiques), genres textuels, grammaire et phonétique (voir dans l'*Annex* un extrait du TTB1 relatif aux fonctions communicatives).

Ces Tableaux renvoient de façon cohérente aussi au *Tableau 2* en soulignant la progression dans les quatre étapes prévues et ceci par le biais de l'utilisation de quatre différentes polices de caractère:

1. En **Comic** sont répétés les aspects communs aux quatre colonnes (de la première phase du Pré alfa A1 au A1);
2. En **Courier** ce qu'il y a en plus par apport à la première colonne et qui se répète dans les trois suivantes;
3. En **Verdana** ce qu'il y a en plus par apport à la première et à la deuxième colonne et qui se répète dans les deux suivantes;
4. En **Times New Roman** ce qu'il y a en plus par apport aux trois premières colonnes et que par conséquent caractérise seulement le niveau A1.

Le Tableau C, enfin, reflète les objectifs d'alphabétisation en indiquant les compétences préalphabétiques et alphabétiques de base en termes de capacités techniques et de capacité à l'étude.

Pour chaque typologie est prévu un unique tableau transversal³⁹ qui est en commun à tous les six domaines thématiques; c'est-à-dire un TT qui comprend tout le *Syllabus*.

Pour ce qui concerne la progression, les notions spécifiques et les genres textuels, l'on a prévu comme intégration et complètement des TT, des Tableaux spécifiques⁴⁰ concernant chaque domaine thématique.

Sur la base de l'articulation décrite ci-dessus, l'on présente par la suite la structure de l'œuvre.

³⁹ Dorénavant TT.

⁴⁰ Dorénavant TS.

TABLEAUX A

1 TTA (Tableau transversal relatif à la progression).

6 TSA (Tableaux spécifiques relatifs à la progression se référant aux six domaines thématiques): TSA.1, TSA.2, TSA.3, TSA.4, TSA.5 et TSA.6.

TABLEAUX B

B1- FONCTIONS COMMUNICATIVES

1 TTB1 (Tableau transversal relatif aux fonctions communicatives).

B2- NOTIONS GÉNÉRALES

1 TTB2 (Tableau transversal relatif aux notions générales).

B3- NOTIONS SPÉCIFIQUES

1 TTB3 (Tableau transversal relatif aux notions spécifiques).

6 TSB3 (Tableaux spécifiques relatifs à la progression se référant aux six domaines thématiques): TSB3.1, TSB3.2, TSB3.3, TSB3.4, TSB3.5 et TSB3.6.

B4- GENRES TEXTUELS

1 TTB4 (Tableau transversal relatif aux genres textuels).

6 TSB4 (Tableaux spécifiques relatifs aux genres textuels faisant référence aux six domaines thématiques): TSB4.1, TSB4.2, TSB4.3, TSB4.4, TSB4.5 et TSB4.6.

Cet ouvrage joue un rôle important dans l'approche suggérée par le *Cadre*⁴¹ puisqu'il est toujours nécessaire de faire un traitement de textes, orales ou écrits, chaque fois qu'un individu doit faire recours à des activités linguistiques pour réussir à accomplir la tâche qu'il s'est préfixé⁴²: à partir de textes extraits de la réalité et présentés dans les manuels, en passant par ceux présentés par l'enseignant et ceux portés en cours par les élèves, même comme input pour l'apprentissage de la langue, jusqu'à ceux corédigés par la classe lors de l'interaction didactique.

⁴¹ Council of Europe/Conseil de l'Europe, *cit.*, Paris. Éditions Didier 2005. pp. 15-16

⁴² Council of Europe/Conseil de l'Europe, *cit.*, Paris. Éditions Didier 2005. p. 17.

Dans les cas d'apprenants peu ou nullement alphabétisés, les textes présentés sont des messages composés par de simples mots ou par plusieurs mots disposés de façon conventionnelle (liste, formulaire), par des formules ou des simples phrases de routine, souvent en omettant le verbe. Dans tous les cas, il s'agit de textes que l'apprenant peut facilement trouver dans son milieu de vie.

B5- GRAMMAIRE

1 TTB5 (Tableau transversal relatif à la grammaire).

Pour ce tableau, l'on a inséré une annotation sur l'utilisation formelle de certaines structures. Par ailleurs, l'on a aussi distingué les structures qui appartiennent seulement à la réception de celles qui peuvent être aussi utilisées lors de la production, comme cela a déjà été proposé dans *Percorsi*.

Lors des phases d'alphabétisation primaire (Pré Alfa A1 et Alfa A1) ne sont prévus ni l'enseignement explicite, ni la connaissance discursive des structures grammaticales: toutefois, à travers l'interaction orale a lieu une élaboration implicite de certains éléments morphosyntaxiques de la LC et de certaines régularités (ces dernières ne se présentent pas toujours dans la forme "correcte"). Il y a de bonnes probabilités que les contenus grammaticaux indiqués dans le TTB5 puissent se trouver dans l'utilisation orale de la langue de la part des apprenants et peuvent être enseignés à travers leur constante utilisation dans l'échange oral en classe, sans que la règle soit proférée explicitement. Leur acquisition sera renforcée par la confirmation des formes correctes ainsi que de celles incorrectes. Dans la phase Pré A1 il est déconseillé de faire recours à des explications grammaticales explicites.

B6- PHONÉTIQUE

1 TTB6 (Tableau transversal relatif à la phonétique).

Dans les trois premières phases, pour ce qui concerne la compétence de l'écoute, l'on prévoit uniquement des textes standard ou seulement très légèrement divergents. Par contre, lors de la phase A1 sont prévus aussi des textes avec des influences régionales (macro) afin d'entraîner la compréhension des variantes diatopiques de la langue orale.

TABLEAU C

1 TTC (tableau transversal relatif aux objectifs d'alphabétisation).

Ce Tableau se divise selon des objectifs d'alphabétisation instrumentale et des objectifs relatifs aux compétences d'étude, à l'intérieur duquel sont comprises un ensemble de stratégies métacognitives ainsi que de connaissances utiles pour rendre plus aisé l'apprentissage⁴³.

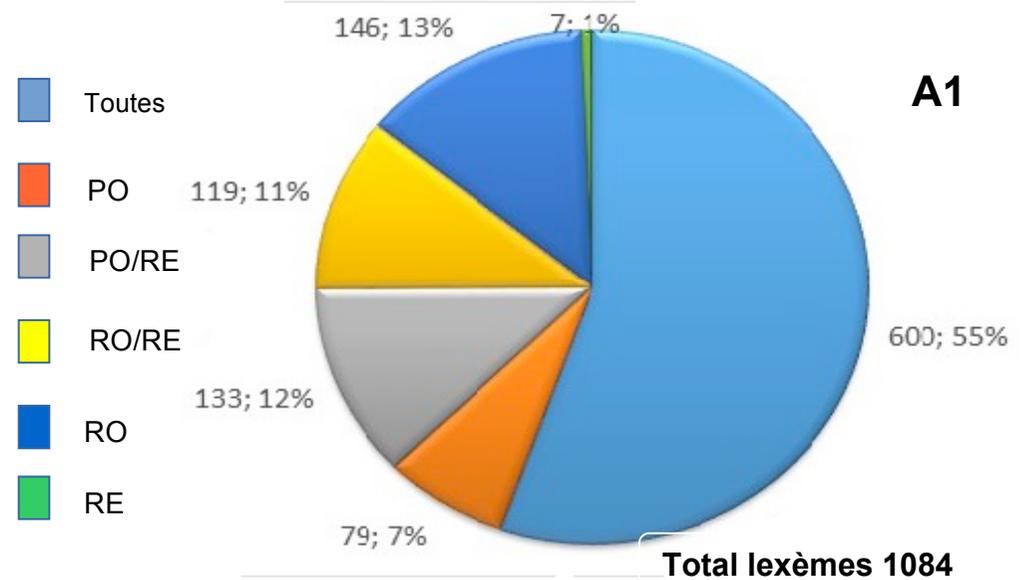
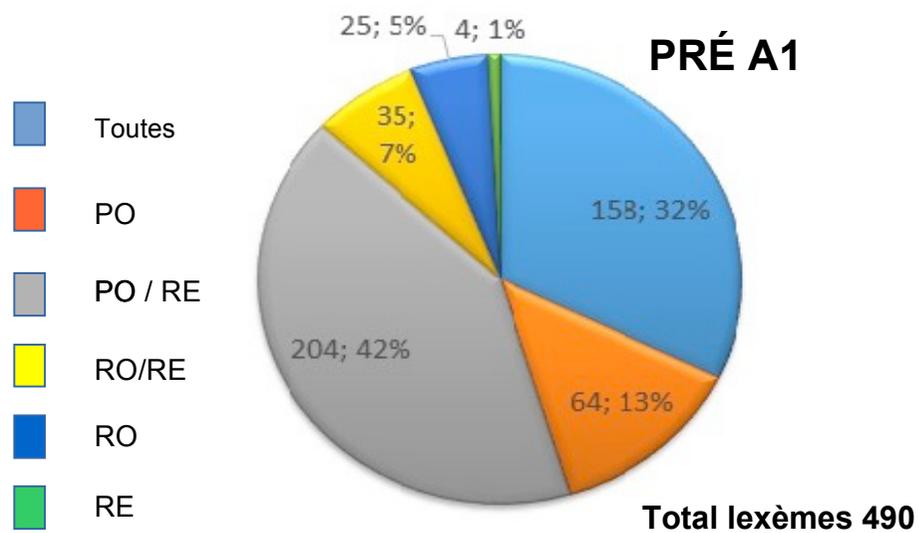
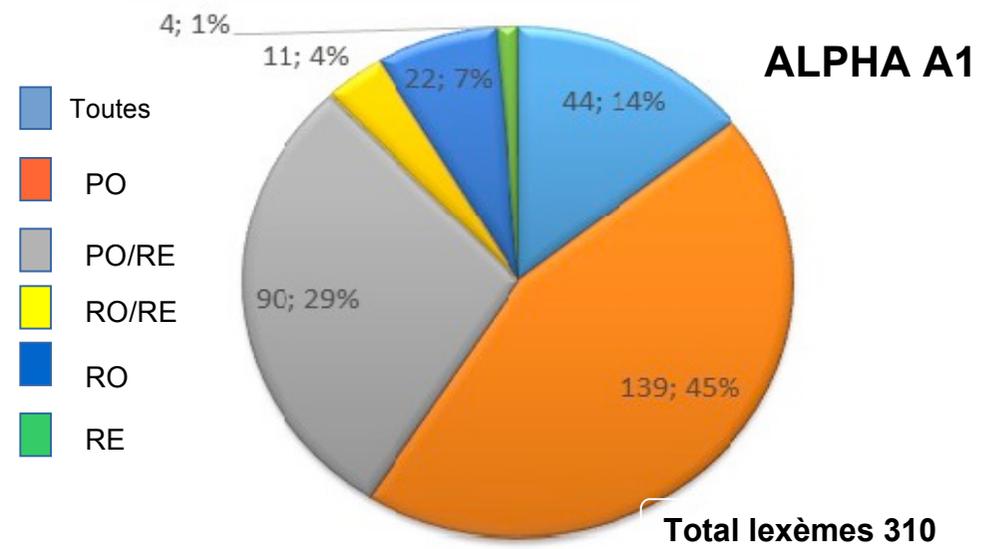
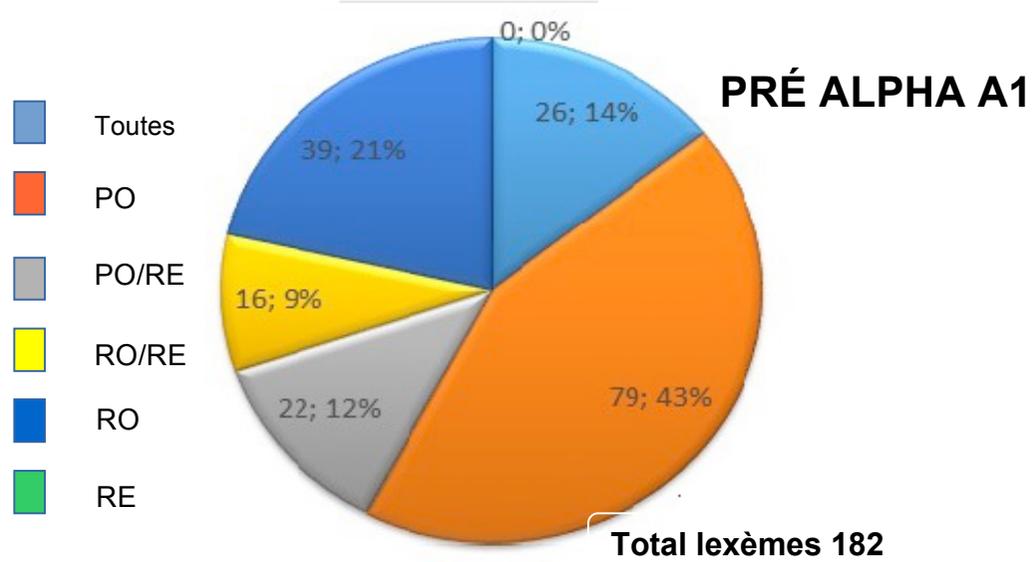
⁴³ L'on a pris en considération le syllabus proposé par Casi P., *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in Maddii L., *cit.*, pp. 145-152.

LISTE DE MOTS

Enfin, l'on reporte une **Liste de mots** relative aux objectifs lexicaux qui tient compte

1. de la différence entre:
 - a) lexèmes RO, prévus uniquement en réception orale (qui intéressent par conséquent seulement l'écoute);
 - b) lexèmes PO prévus lors de la production orale (qui intéressent par conséquent l'écoute et le parlé);
 - c) lexèmes RE, pour lesquels est prévue la réception écrite (dans ce cas, c'est la lecture à être intéressée);
 - d) lexèmes prévus même lors de la production écrite et pour lesquels les quatre compétences sont requises (*Tableau 4*);
2. de certains CO, champs ouverts, avec des indications spécifiques qui doivent être données aux enseignants (comme prévu dans le *Profil*: par exemple, la nationalité, le travail, les hobbies etc.);
3. de certains mots S définis comme stratégiques en raison du fait qu'ils regardent seulement certains contextes d'utilisation, corrélés de spécifiques profils d'apprenants;
4. de la récupération de lexèmes tirés du *Profilo* et de *Percorsi*, intégrés avec des collocations, des sigles et des acronymes liés à la vie quotidienne des utilisateurs de référence;
5. de la référence, là où présente, à l'usage selon des formules structurées soulignée par l'utilisation de *l'italique*
6. de la spécification, même dans cette *Liste*, de la progression représentée par les quatre polices de caractère (**Comic**, Courier, Verdana, Times New Roman) et qui est liée à l'augmentation du vocabulaire de Pré alfa A1 à A1.

Distribution des lexèmes selon la compétence



Tab. 4

En faisant référence notamment aux lexèmes présents chez Pré alfa A1 et Alfa A1, l'on rappelle que les apprenants analphabètes peuvent ne pas avoir développé la notion de mot, résultat du processus d'apprentissage de la lecture-écriture; en d'autres termes, ils ne sont pas capables de différencier, lors de l'expression orale, les différentes unités sémantiques, et attribuent une signification à la totalité de l'énoncé et non pas aux simples composants et ils ne distinguent pas le mot (forme linguistique) de son référent dans le monde. Les premiers mots identifiés ont un fort contenu sémantique et sont des mots ouverts et plurisyllabiques⁴⁴.

Pour cela et en considération du fait qu'un apprenant ayant un niveau Pré alfa ou Alfa A1 est capable d'écrire des mots (et pas des phrases), l'on a exclu de la production écrite les prépositions, les conjonctions et les articles qui, en plus de n'être pas facilement distinguable à l'écoute, ont la tendance à être fusionnés dans le substantif qui suit. Seulement en PO se trouvent même les verbes, normalement utilisés à l'intérieur des phrases dans leurs formes déclinées, puisque exercer à l'écrit la forme infinitive, comme s'il s'agissait d'un lexème, ne semble pas opportun étant donné que les formes déclinées sont nommées à l'infini seulement par le biais d'une explication grammaticale et métalinguistique qui doit être exclue dans le cas des analphabètes.

La production écrite de lexèmes qui appartiennent à toutes les catégories grammaticales est prévue à partir du niveau Pré A1, dont l'objectif d'alphabétisation est la notion de phrase.

Un ultérieur aspect duquel l'on a tenu compte est la nécessité à exercer de façon extensive la lecture-écriture de lettres et de syllabes dans un grand nombre de mots, pour ainsi favoriser la conscience de la correspondance entre les signes graphiques et les phonèmes et de la possibilité de former des mots en combinant un nombre limité d'unités graphophonétiques. À cette fin, une colonne séparée ayant comme titre "Mots pour la classe" a été élaborée.

Les lexèmes des quatre premières colonnes sont ceux nécessaires à la réalisation de la progression décrite dans les TA, par contre, les "Mots pour la classe" représentent de simples suggestions pour les enseignants afin qu'ils puissent créer des exercices et des activités pour la classe; par conséquent, les lexèmes ici recueillis ne comparent pas dans les Tables. Ces mots ont été sélectionnés parmi ceux FO, HF, HD⁴⁵ du *Grande dizionario d'uso* di De Mauro⁴⁶, en tenant compte de leur sens, des objectifs d'alphabétisation des phases Pré A1 et Alfa A1, de leur importance dans les domaines thématiques identifiés, tout en suivant le principe de l'orientation à la réalité et aux *savoir-faire* qui ont guidé la rédaction du *Syllabus*.

⁴⁴ Cfr. Onderdelinden L., Van de Craats I., Kuvers J., "Word concept of illiterates and low literates: Worlds apart?", in van de Craats I., Kurvers J. (a cura di.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, LOT, Utrecht, 2009, pp. 35-48.

⁴⁵ Respectivement: fondamentaux (mots très courants dans la langue italienne ; haute fréquence (mots assez courants dans la langue italienne) ; haute disponibilité (mots assez rares lors de l'interaction orale, mais quand même très connus). [«FO - Fondamentali; AU – Alto uso; AD – alta disponibilità»]

⁴⁶ De Mauro T., *Grande dizionario d'uso della lingua italiana*, UTET, Torino, 2007 (version numérique).

7. Le tableau synoptique

En conclusion, l'on présente le tableau synoptique du *Syllabus*, élaboré selon l'implantation de l'ouvrage ici présenté

Syllabus	Domaines thématiques						<i>Macro sections</i>
	Secteur personnel		Secteur public		Secteur professionnel	Secteur éducatif	
	1	2	3	4	5	6	
Descripteurs	TTA						<i>Progression</i>
	TSA.1	TSA.2	TSA.3	TSA.4	TSA.5	TSA.6	
	TTB1						<i>Fonctions</i>
	TTB2						<i>Notions générales</i>
	TTB3						<i>Notions spécifiques</i>
	TSB3.1	TSB3.2	TSB3.3	TSB3.4	TSB3.5	TSB3.6	
	TTB4						<i>Genres textuels</i>
	TSB4.1	TSB4.2	TSB4.3	TSB4.4	TSB4.5	TSB4.6	
	TTB5						<i>Grammaire</i>
	TTB6						<i>Phonétique</i>
	TTC						<i>Objectifs d'alphabétisation</i>
	Liste de mots						<i>Objectifs lexicaux</i>

Tab. 5

8. Comment utiliser le *Syllabus*

Le *Syllabus* a été conçu pour la planification des cours, des matériaux didactiques et des épreuves d'examen.

Un syllabus ne définit pas une méthodologie d'enseignement, toutefois il renvoie à une conception de la langue, de l'apprentissage et de l'enseignement. Comme déjà répété à plusieurs reprises, le *Syllabus* s'insère dans la structure suggérée par le *Cadre*: la compétence linguistique communicative est entendue comme la capacité d'un individu d'agir socialement en utilisant de façon stratégique les ressources linguistiques en langue maternelle et en L2 avec les autres ressources cognitives, personnelles et relationnelles dont il dispose. D'un point de vue linguistique, interagir à l'intérieur de contextes et de situations données comporte la réception et la production de textes (écrits et orales).

La connaissance de la langue, envisagée même comme connaissance de sa grammaire et de son lexique, constitue une partie importante de la compétence linguistique communicative, mais il n'y a pas que cela. La compétence est un *savoir-faire*: les formes et les structures réalisent des actes de communication et pour qu'ils se réalisent correctement il doit aussi y avoir la capacité à: dire, écrire, comprendre (recevoir et produire des textes) de façon adéquate au contexte et aux interlocuteurs; reconnaître les aspects culturels sous-jacents aux échanges communicatifs entre parlants de langues différentes, autant dans les situations d'étude que dans le contact quotidien avec la LC.

Une didactique cohérente qui ait cette vision de la compétence linguistique communicative, surtout si adressée à des adultes migrants, adopte certains principes:

- L'enseignement est orienté vers la réalité dans laquelle l'apprenant utilise la langue qu'il est en train d'apprendre et a l'objectif de le mettre dans la condition de pouvoir répondre au mieux aux tâches qu'il doit accomplir. Les textes sur lesquels il doit travailler et les situations proposées en classe sont de préférence ceux que l'apprenant rencontre dans sa vie quotidienne.
- L'enseignement met en valeur les compétences et les connaissances de l'apprenant, les ressources individuelles auxquelles il peut recourir dans le Pays d'accueil en parlant une langue qui n'est pas la sienne. La communication en classe, prioritairement celle orale, est une occasion pour faire émerger l'expérience de l'apprenant et pour délinéer ces aspects culturels, implicites et explicites, qui bâtissent la communication entre parlants de langues différentes.
- L'enseignement est flexible, capable de s'adapter aux besoins d'un public différencié et aux apprenants qui souvent présentent des profils linguistiques hétérogènes.
- L'évaluation de la compétence linguistique communicative, autant comme évaluation diagnostique que comme évaluation finalisée à l'obtention de titres linguistiques (notamment les certifications), tient compte en premier lieu de ce que l'apprenant sait faire; se demande si celui-ci est capable de comprendre et de porter à terme en LC une tâche routinière (par exemple, trouver l'horaire d'ouverture d'un service public). Pour autant que l'erreur ne compromette pas l'actuation, un certain degré de tolérance est accepté. "La pertinence et l'efficacité

communicative – et non pas la correction morphosyntaxique, orthographique, lexicale et phonétique – sont déterminantes [...]. L'attention doit se focaliser sur la réalisation de la tâche, sur le *savoir-faire* et non sur *comment* cela vient fait⁴⁷”.

9. Expérimentation

Le *Syllabus* a été testé à l'intérieur de quelques centres d'éducation pour adultes, afin d'en estimer sa validité en tant qu'instrument d'évaluation et de programmation, son efficacité descriptive et sa facilité d'exploitation.

L'expérimentation s'est concentrée sur le développement de la compétence d'écriture à partir de la première alphabétisation, considérée autant d'un point de vue instrumental que fonctionnel, selon la prospective indiquée dans cet ouvrage.

L'expérimentation s'est articulée dans les phases qui suivent et s'est servie des instruments énumérés ci-dessous.

A. Collecte d'informations sur les participants

Il a été demandé aux Centres de remplir les formulaires suivants:

1. *Fiche reportant les informations générales* du Centre d'éducation pour adultes.
2. *Fiche du profil de l'apprenant* pour enregistrer le niveau de compétence linguistique communicative et d'alphabétisation des participants du cours.
3. *Questionnaire pour les enseignants* pour définir le profil des enseignants impliqués pour ainsi enregistrer leurs compétences didactiques; la composition des classes; l'organisation du cours et les priorités didactiques.

B. Collecte d'exemples de productions écrites des participants

Il a été demandé aux professeurs de collecter une partie des productions écrites des participants (feuilles d'exercices et photocopies de cahiers) sur trois moments différents du cours: autour des 5 premières heures; dans une période comprise entre la vingtième et la vingt-cinquième heure; dans une période comprise entre la cinquantième et la cinquante-cinquième heure et/ou à la fin du cours.

L'expérimentation a produit un corpus de plus de 400 pages.

C. Collecte des productions orales

Comme ultérieur élément de connaissance, aux professeurs il a été demandé, sur base volontaire, de filmer des productions orales des élèves toujours dans les mêmes laps de temps fixés pour l'écrit.

⁴⁷ «L'appropriatezza e l'efficacia comunicativa – non già la correttezza morfosintattica, ortografica, lessicale e fonetica – risultano determinanti [...]. L'enfasi va posta sulla realizzazione del compito, sul *fare* e non sul *come*. *Enti certificatori dell'italiano L2*» (sous la direction de), *cit.*, pp. 39-40.

D. Analyse des données fournies

Cinq centres⁴⁸ dans trois régions italiennes (Émilie-Romagne, Marches et Calabre) ont utilisé le *Syllabus* dans la programmation de six cours.

Les cours ont été fréquentés par un public assez hétérogène avec lequel les enseignants ont utilisé plusieurs techniques didactiques, en tirant, à partir d'une commune programmation, les parcours adaptés aux exigences des groupes d'apprenants: nullement alphabétisés ou alphabétisés, avec des niveaux de compétence orale allant de l'initial à un B1. L'expérimentation a touché 77 élèves dont 39 hommes et 38 femmes, provenant de 13 Pays et parlant 14 L1; 42 d'entre eux ont déclaré de connaître au moins une autre langue (anglais, français, urdu, berbère, etc.)

Les six professeurs qui ont participé volontairement à l'expérimentation ont tous une expérience et/ou une formation spécifique dans le domaine de l'enseignement de l'italien L2.

L'expérimentation a été précédée d'une rencontre formative ayant comme objet l'implantation du travail et les caractéristiques du public de référence.

Pour ce qui concerne la validité du *Syllabus* comme instrument pour la programmation, autant les descripteurs élaborés en termes de *savoir-faire*, que les contenus linguistiques qu'il a sélectionné ont été utiles pour représenter les étapes du parcours de développement de compétences linguistiques communicatives et alphabétiques:

Le Syllabus est fonctionnel et intuitif et aide effectivement à poser les bases de la programmation, ainsi que le travail concret en classe. Avoir un contexte à l'intérieur duquel il est possible de se fixer des objectifs "réalistes", selon mon opinion, aide l'enseignant qui n'est pas habitué à gérer un groupe faiblement scolarisé à ne pas se démotiver, à ne pas mettre trop de casseroles sur le feu et à procéder lentement, calmement et sûrement⁴⁹.

Les majeures difficultés mentionnées par les participantes regardent surtout l'organisation de la didactique: des classes hétérogènes, dans un cas surpeuplé (38 participants de différents niveaux), des temps serrés, une discontinuité dans la fréquence des apprenants, un manque d'instrumentation de base (lecteur cd, ordinateur, matériaux...). Plus en général, l'analyse des données relatives à l'expérimentation a confirmé le manque d'attention envers l'alphabétisation à l'intérieur des plus récents documents dédiés à l'instruction pour adultes⁵⁰. Notamment, le Règlement

⁴⁸ Il s'agit des Centri Territoriali Permanenti (Centres Territoriaux d'éducation) pour adultes de Castiglione dei Pepoli (Bologne), Castel San Giovanni (Plaisence), de Senigallia (Ancône) de l'organisme de formation professionnelle CEFAL de Bologne et de la Société Coopérative sociale PRO ALTER 2000 de Melicuccà (Reggio de Calabre)

⁴⁹ « Il Sillabo è funzionale e intuitivo da capire e aiuta effettivamente a impostare la progettazione e il lavoro concreto. Avere un contesto entro cui fissarsi degli obiettivi «realistici» da tenere in mente secondo me aiuta l'insegnante non abituato a gestire un gruppo di scarsamente scolarizzati e a non scoraggiarsi, a non mettere troppa carne al fuoco, a procedere con lentezza e calma e in modo non casuale » F. Patuelli, professeur au CEFAL (Bologne).

⁵⁰ Dorénavant IpA

d'application des Centres provinciaux d'enseignement pour adultes (CPIA)⁵¹ qui en redéfinit les contenus didactiques, semble de fait exclure les parcours formatifs liés aux connaissances de base. La possibilité de prévoir des cours d'alphabétisation parfois confondus sur le plan lexical et conceptuel avec ceux de l'apprentissage de la L2, vient de fait effacé, au moins pour ce qui concerne la quantité d'heures bien inférieure à ce qui vient envisagé à l'intérieur du *Syllabus*.

Pour ce qui a trait au contexte italien, l'on souhaite par conséquent une profonde reformulation des contenus didactiques des cours de sorte qu'ils soient sensibles aux différents besoins des utilisateurs⁵² et, avec une vision européenne, qu'ils puissent rendre l'éducation pour adultes prioritaire en respect à l'obtention formelle d'un titre linguistique ou autre. Ceci même a fin de permettre une validation totale de cet ouvrage, aujourd'hui encore partielle, à cause de l'impossibilité de mettre en œuvre une expérimentation complète qui doit être réalisée en suivant les références synthétisées dans le *Tableau 2*.

⁵¹ MIUR, *cit.*, 2013

⁵² L'attention à l'hétérogénéité des profils des utilisateurs migrants est soutenue à l'intérieur de plusieurs documents et de recherches européenne. À ce propos, H.J Krumm H., Plutzar V., *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int); Plutzar V., Ritter M., *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration. Enjeux et options pour les apprenants adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int). Pour ce qui concerne le débat italien sur la nécessité d'accorder une attention majeure au regard de l'analphabétisme, voir le numéro monographie de la revue *I segni nel cassetto. Le persone analfabete in Italia tra difficoltà ed esclusioni*, in Pollicino gnus, n. 220, octobre 2013.

Annex

TTA – PROGRESSION DANS LA LECTURE - ÉCRITURE				
	Pré alfa A1 Reconnaît	Alfa A1 Réussit	Pré A1 Commence à savoir faire	A1 Sait faire
Réception écrite	<p>Reconnaît un nombre limité de mots familiers relatif aux domaines considérés.</p> <p>Reconnaît les éléments familiers à l'intérieur de simples formulaires et de documents personnels.</p> <p>Reconnaît noms et mots d'intérêt personnel pourvu qu'ils soient écrits dans un format familier, dans des enseignes, des plaques et des panneaux de signalisation en les comparant avec une note précédemment écrite par quelqu'un d'autre</p> <p>Reconnaît, à partir du format et de certains éléments graphiques, des documents familiers</p> <p>Reconnaît et s'il vient guidé, utilise des illustrations et des symboles comme un aide pour en tirer des significations</p>	<p>Réussit à lire des mots familiers isolés ou insérés à l'intérieur de textes très courts relatifs aux domaines considérés</p> <p>Réussit à lire des mots familiers à l'intérieur de simples formulaires et de documents personnels</p> <p>Réussit à s'orienter dans l'observation de documents en reconnaissant par exemple certains logos, des sigles et des abréviations</p> <p>Réussit à lire des noms et des mots d'intérêt personnel à l'intérieur d'enseignes, de plaques et de panneaux de signalisation, éventuellement en le confrontant avec une note précédemment écrite par quelqu'un d'autre</p> <p>Réussit à identifier de courts textes de genres familiers connus sur la base d'éléments typographiques et en tirant certaines considération de contenus</p> <p>Réussit à utiliser des illustrations et des symboles comme aide pour en tirer des significations</p>	<p>Commence à lire des phrases isolées, en comprenant des noms connus, des mots et des expressions élémentaires relatifs au domaine considéré</p> <p>Commence à lire de mots simples, d'usage commun, à l'intérieur de formulaires et de documents personnels</p> <p>Commence à reconnaître des formules très récurrentes</p> <p>Commence à lire de courtes et simples indications</p> <p>Commence à utiliser plusieurs modalités de lecture en relation au texte et au but de la lecture</p>	<p>Sait lire des textes très courts, majoritairement constitués par des phrases isolées présentées avec une construction paratactique en comprenant des noms connus, des mots et des expressions relatives au domaine considéré</p> <p>Sait lire des mots familiers et des expressions très élémentaires qui sont récurrentes à l'intérieur de formulaires et de documents liés au domaine considéré</p> <p>Sait reconnaître des formules récurrentes</p> <p>Sait lire de courtes indications/consigne</p> <p>Sait sélectionner plusieurs modalités de lecture dans le traitement de courts textes de genres familiers</p>

TTB1 - FONCTIONS

	Pré alfa A1	Alfa A1	Pré A1	A1
Savoir interagir sur des informations données	<p>Identifier Affirmer Répondre à une question avec une confirmation ou un démenti. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieux. Répondre à une question en identifiant</p>	<p>Identifier Affirmer Répondre à une question avec une confirmation ou un démenti. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieu. Répondre à une question en identifiant</p> <p>S'informer sur un objet ou une personne. S'informer sur le lieu. S'informer sur le temps. S'informer sur la quantité. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieu. Répondre à une question en donnant des informations sur le temps. Répondre à une question en donnant des informations sur le degré et la quantité.</p>	<p>Identifier Affirmer Répondre à une question avec une confirmation ou un démenti. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieux. Répondre à une question en identifiant</p> <p>S'informer sur un objet ou une personne. S'informer sur le lieu. S'informer sur le temps. S'informer sur la quantité. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieu. Répondre à une question en donnant des informations sur le temps. Répondre à une question en donnant des informations sur le degré et la quantité.</p> <p>Répondre à une question en donnant des information sur le monde.</p>	<p>Identifier Affirmer Répondre à une question avec une confirmation ou un démenti. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieux. Répondre à une question en identifiant</p> <p>S'informer su un objet ou une personne. S'informer sur le lieu. S'informer sur le temps. S'informer sur la quantité. Répondre à une question en donnant des informations sur le lieu. Répondre à une question en donnant des informations sur le temps. Répondre à une question en donnant des informations sur le degré et la quantité.</p> <p>Répondre à une question en donnant des information sur le monde.</p> <p>Répondre à une question en donnant des information sur la cause. Décrire.</p>

Bibliographie

- Adami, Hervé. Adami H, *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- Alberici, Aureliana. *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci, 2002.
- Ausländer – Alphabetisierung*. Alfa-Rundbrief. Zeitschrift Für Alphabetisierung Und Elementarbildung, Heft 17/18, 1991.
- Barni, Monica, and Andrea Villarini. *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli, 2001.
- Beacco, Jean-Claude. *Politiques d'intégration des migrants adultes: Principes et mise en oeuvre*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- . *Les langues dans les politiques d'intégration de migrants adultes. Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire «L'intégration linguistique des migrants adultes» Strasbourg, 26-27 juin 2008, Strasbourg, Conseil de l'Europe 2008*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- Beacco, Jean-Claude, Mariela De Ferrari, and Gilbert Lhote. *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier, 2006.
- Beacco, Jean-Claude, David Little, and Chris Hedges. *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, 2014 Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2014. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- Benseman, John, Alison Sutton, and Josie Lander. *Working in the Light of Evidence, as Well as Aspiration. A Literature Review of the Best Available Evidence about Effective Adult Literacy, Numeracy and Language Teaching*. Wellington: New Zealand. Ministry of Education, Tertiary Education Learning Outcomes, 2005. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/27773/5727>.
- Benucci, A. *Italiano L2 e interazioni professionali*. Turin, Italy: UTET Università, 2014.
- Beroepsoderwijs en volwasseneneducatie. *Raamwerk Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito, 2008. <http://www.cito.nl>.
- Bettoni, Camilla. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. 6 edizione. Roma _ Bari: Laterza, 2006.
- Bozzone Costa, Rosella, Luisa Fumagalli, and Ada Valentini, eds. *Apprendere l'italiano da lingue lontane. Prospettiva linguistica, pragmatica, educativa. Atti del Convegno-seminario - Bergamo, 17-19 giugno 2010*. Perugia: Guerra Edizioni, 2012.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Konzept Für Einen Bundesweiten Integrationskurs Mit Alphabetisierung*. Nürnberg: Bundesamt für

- Migration und Flüchtlinge, 2008. www.bamf.de.
- Casi, Paola, and Lucia Maddii. "Fotografare La Voce: Un Percorso Dall'analfabetismo Alla Scrittura per Adulti Stranieri." In *Insegnamento E Apprendimento Dell'italiano in Età Adulta*, 145–52. Atene: Edilingua - IRRE Toscana, 2004.
- Centre for Canadian Language Benchmarks -Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners / Alphabétisation Pour Immigrants Adultes En Français Langue Seconde (FLS)*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba., 2001. www.language.ca.
- . *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks et Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks, 2013. <http://www.language.ca>.
- Ciliberti, Anna. "Dal Concetto Di Competenza Linguistica Quello Di Competenza Comunicativa E Competenza D'azione." In *Interkulturelles Handeln / Agire Tra Le Culture Neue Perspektiven Des Zweitsprachlernens / Nuove Prospettive Nell'apprendimento Della Lingua Seconda*, edited by Augusto Carli, Dietmar Larcher, and Siegfried Baur, AlphaBeta., 146–57. Bolzano, 1995.
- . *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. La Nuova Italia, 1994.
- Condelli, Larry. *Effective Instruction for Adult ESL Literacy Students: Findings from the What Works Study*. Nottingham: University of Nottingham, 2004. http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe. *L'intégration linguistique des migrants adultes*. Accessed July 14, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- . "L'intégration linguistique des migrants adultes" Accessed July 14, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- . *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues (CECR) Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris. Éditions Didier 2005.
- Dalderop, Kaatje, Anne-Mieke Janssen-van Dieten, and Willemijn Stockmann. "Literacy: Assessing Progress." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition Proceedings of the 4th Symposium- Antwerp 2008*, 85–96, n.d.
- De Mauro, Tullio. *Grande Dizionario D'uso Della Lingua Italiana*. Torino: UTET, 2007.
- Demetrio, Duccio. *Manuale Di Educazione Degli Adulti*. 7 edizione. Roma - Bari: Laterza, 1997.
- Demetrio, Duccio, and Graziella Favaro. *Immigrazione E Pedagogia Interculturale. Bambini, Adulti, Comunità Nel Percorso Di Integrazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Department for Education and Skills (DfES). *Adult ESOL Core Curriculum*. London: DfES, 2001.
- Disposizioni in materia di sicurezza pubblica, Legge 94/ 2009 (GU n. 170 del 24 luglio 2009)*
- Enti certificatori dell'italiano L2, ed. *Sillabo Di Riferimento per I Livelli Di Competenza in Italiano L2: Livello A2*, 2011.

- Étienne, Sophie. “Compétence Linguistique et Alphabétisation Des Migrants, Quelles Approches? La Dynamique Des Approches Pédagogiques Dans Des Contextes Mouvants.” In *Migrations et Plurilinguisme En France*, 25–32, n.d.
- European Commission. *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report. September 2012*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, n.d.
- European Commission, DG Home. *European Modules on Migrant Integration - Final Report*. European Commission, 2014. http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=40802.
- Extramiana, Claire. *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Éléments de problématique et démarches didactiques. Conseil de l'Europe, 2012*, n.d. www.coe.int/fr.
- Extramiana, Claire, Reinhilde Pulinx, and Piet Van Avermaet. *Intégration linguistique des migrants adultes : Politique et pratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2014. Strasbourg: Council of Europe, 2014. www.coe.int/lang-migrants.
- Extramiana, Claire, and Jean Sibille, eds. *Migration et Plurilinguisme En France*. Cahiers de l'Observatoire Des Pratiques Linguistiques 2. Paris: Didier, 2008.
- Feldmeier, Alexis. “Alphabetisierung von Erwachsenen Nicht Deutscher Muttersprache: Leseprozesse Und Anwendung von Strategien Beim Erlesen Isoliert Dargestellter Wörter Unter Besonderer Berücksichtigung Der Farblichen Und Typographischen Markierung von Buchstabengruppen.” Universität Bielefeld, 2010. <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301752>.
- Freire, Paulo. *La Pedagogia Degli Oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2003.
- Fritz, Thomas, Renate Faistauer, Monika Ritter, and Angelika Hrubesch. *Rahmencurriculum Deutsch Als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Wien: Universität Wien, Institut für Weiterbildung - Verband Wiener Volksbildung, AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, 2006. <http://www.wien.gv.at>.
- Goethe Institut. *Rahmencurriculum Für Integrationskurse - Deutsch Als Zweitsprache*. Goethe Institut, 2007. <http://www.goethe.de>; <http://www.bamf.de>.
- Grego Bolli, Giuliana, *Esempi di produzione orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del quadro comuni europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa*, Perugia, Guerra, 2008
- Grünhage-Monetti, Matilde, Elwine Halewijn, and Chris Holland. *Odysseus – La Deuxième Langue Sur Le Lieu de Travail Les Besoins Linguistiques Des Travailleurs Migrants: L'organisation de L'apprentissage Des Langues À Des Fins Professionnelles*. Strasbourg: Council of Europe - Conseil de l'Europe, 2004.
- Guernier, Marie-Cécile. “Apprendre À Lire À Des Adultes En Langue Maternelle et Langue Étrangère.” *Synergies Brésil*, no. 10 (2012): 47–57.

- Huntley, Helen S. "The New Illiteracy: A Study of the Pedagogic Principles of Teaching English as a Second Language to Non-Literate Adults.," no. ottobre (1992). <http://eric.ed.gov/?id=ED356685>.
- "I Segni Nel Cassetto. Le Persone Analfabete in Italia Tra Difficoltà Ed Esclusioni." *Pollicino Gnus*, no. 220 (ottobre 2013).
- Iannàccaro, Gabriele. "Si Legge Com'è Scritto: Modelli Linguistici E Scritture Delle Lingue." In *Apprendere L'italiano Da Lingue Lontane. Prospettiva Linguistica, Pragmatica, Educativa. Atti Del Convegno-Seminario - Bergamo, 17-19 Giugno 2010*, edited by Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli, and Ada Valentini, 73–102. Perugia: Guerra Edizioni, n.d.
- ILMA «Intégration linguistique des migrants adultes» (ILMA)
- Knowles, Malcolm, Elwood F. III Holton, and Richard A. Swanson. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. 9 edizione. Milano: Franco Angeli, 2012.
- Kramersch, Claire, and H. G. Widdowson. *Language and Culture*. 1st edition. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Krumm, Hans-Jürgen. "Alphabétisation" juillet 12, 2014. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- Krumm, Hans-Jürgen, and Verena Plutzar. *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants.
- Kurvers, Jeanne, and Elleke Ketelaars. "Emergent Writing of Leslla Learners." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010*, edited by Christiane Schöneberger, Ineke van de Craats, and Jeanne Kurvers, 49–66. Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS), 2011. www.lessla.org.
- LESLLA. "Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) for Adults," n.d.
- Little, David. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- . *L'intégration linguistique des adultes migrants et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2012 www.coe.int/lang-migrants/fr.
- . *L'intégration linguistique des migrants adultes: évaluation des politiques et des pratiques. Document élaboré en vue de la conférence intergouvernementale organisée à Strasbourg les 24 et 25 juin 2010*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2010. www.coe.int/lang-migrants.
- Lucisano Pietro, *Perché una ricerca sull' alfabetizzazione*, in Costa Corda Maria, Visalberghi Aldo, (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 233-268
- Maddii, Lucia, ed. *Insegnamento E Apprendimento Dell'italiano in Età Adulta*. Atene: Edilingua - IRRE Toscana, 2004.
- Marchioro, Silvana, ed. *Gli Standard nell'Educazione Degli Adulti*. Bologna: IRRE ER, 2003.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). *10 Passi Verso I CPIA*, 2013.
- . *Linee Guida per La Progettazione Dei Percorsi Di Alfabetizzazione E Di Apprendimento Della Lingua Italiana*, 2012. www.miur.it.
- Minuz, Fernanda. “I Referenziali per Le Lingue E I Livelli Di Riferimento per L'alfabetizzazione Di Apprendenti Stranieri.” In *Profilo Della Lingua Italiana. Livelli Di Riferimento Del QCER A1, A2, B1, B2*, 173–88, n.d.
- . *Italiano L2 E Alfabetizzazione in Età Adulta*. Roma: Carocci, 2005.
- Ministero dell'Interno, “Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana”, D.M. 4.6.2010 (G.U. n. 134 del 11/6/2010);
- Mourlhon-Dallies, Florence, and Florance Mourlhon-Dallies. “Quand Faire, C'est Dire. Évolutions Du Travail, Révolutions Didactiques?” *Langue et Travail, Le français dans le monde - Recherches et applications*, 2007, 12–31.
- PIIAC – OCDE (OCDE, OCDE Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, publication, 2013 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>
- Onderdelinden, Liesbeth, Ineke van de Craats, and Jeanne Kurvers. “Word Concept of Illiterates and Low Literates: Worlds Apart?” In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, 35–48, n.d.
- Pappalardo, Valentina, and Donatella Rangoni. *Istruzione Degli Adulti. Rapporto Di Monitoraggio 2012*. Firenze: Indire - Sezione Istruzione degli Adulti, Agosto 2013. www.indire.it/ida.
- Plutzar, Verena, and Monika Ritter. *Apprentissage Des Langues Dans Le Contexte de La Migration et de L'intégration. Enjeux et Options Pour Les Apprenants Adultes*. Strasbourg: Council of Europe - Conseil de l'Europe, 2008. www.coe.int.
- Regolamento concernente la disciplina dell'accordo in Integrazione tra lo straniero e lo Stato*, DPR 179/2011, G.U. dell'11/11/2011.
- Richard Rossner. *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistique des migrants adultes – Lignes directrices et options*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008. www.coe.int/lang-migrants/fr.
- Rocca, Lorenzo. *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza. Specificazioni degli esami. Prospettive future*. Guerra Edizioni, 2009.
- Schöneberger, Christiane, Ineke van de Craats, and Jeanne Kurvers, eds. “Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010.” Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS), 2011. www.leslla.org.
- Spinelli, Barbara, and Francesca Parizzi. *Profilo Della Lingua Italiana. Livelli Di Riferimento Del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia, 2010.
- Sutherland, Helen, and Pauline Moon. “Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: Developments in Teaching Education in England.” In *Low-*

- Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, 137–46, n.d.
- Susi, Francesco. *I Bisogni Formativi E Culturali Degli Immigrati Stranieri. La Ricerca Azione Come Metodologia Educativa*. Milano: Franco Angeli, 1991. http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?codiceISBN=9788820429065.
- Tarone, Elaine, and Martha Bigelow. “Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for Second Language Acquisition Research.” *Annual Review of Applied Linguistics* 25 (2005): 77–97. doi:10.1017/S0267190505000048.
- Università per Stranieri di Perugia - CVCL. “Test Di Ingresso. Guida per L’insegnante,” 2012. <http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>.
- . “Test Di Ingresso. Vademecum per L’insegnante Somministratore,” 2012. <http://www.celintegrazione.it/pagine/test-di-ingresso-per-migranti>.
- Van de Craats, Ineke, and Jeanne Kurvers, eds. “Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008.” Utrecht: LOT, 2009. <http://www.leslla.org>.
- Van de Craats, Ineke, Jeanne Kurvers, and Martha Young-Scholten, eds. “Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005.” Utrecht: LOT, 2006. www.leslla.org.
- . “Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition.” In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, 7–23. Utrecht: LOT, n.d.
- Vedovelli, Massimo, Anna Giacolone Ramat, and Stefania Massara, eds. *Lingue e culture in contatto: l’italiano come L2 per gli arabofoni*. F. Angeli, 2001.
- Young-Scholten, Martha, ed. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*. Durham: Roundtuit Publishing, 2008.