



Avamposti di
GLOTTODIDATTICA

Collana diretta da P.E. Balboni e M. Mezzadri

GLOTTODIDATTICA GIOVANE 2011

Saggi di 20 giovani studiosi italiani

Autori vari



Guerra Edizioni

www.guerraedizioni.com

Stampa

Guerra guru s.r.l. - Perugia

© Copyright 2010

Guerra Edizioni - Perugia

ISBN 978-88-557-00000

Proprietà letteraria riservata.

I diritti di traduzione di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

Gli Autori e l'Editore sono a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare nonché per involontarie omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti dei brani o immagini riprodotte nel presente volume.

Guerra Edizioni

Via Aldo Manca 25 - Perugia (Italia)

tel. + 39 075 5289090

fax + 39 075 5288244

e-mail: infoguerra@edizioni.com

www.guerraedizioni.com

Indice

INTRODUZIONE

pag. 5

Come nasce “Glottodidattica giovane 2011”.

ROSSELLA ABBATICCHIO

“Mi piace Pirandello perché mi piace la Sicilia”. Testo ed extratesto nella didattica della letteratura italiana a stranieri.

FABIO CAON

Eccellenza e difficoltà nell’apprendimento delle lingue straniere: un’indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti.

GIOVANNA CARLONI

L’uso dei corpora nei corsi di lingua inglese all’università: uno studio di caso.

ELISA CORINO

Satzglieder, Gliedteile o Satzgliedteile? Problemi della definizione del concetto di attributo e di frase attributiva nella grammaticografia tedesca e italiana e ricadute glottodidattiche.

MICHELE DALOISO

Lingue straniere e dislessia evolutiva: per una glottodidattica accessibile

BARBARA D’ANNUNZIO

Quale educazione linguistica per gli studenti non italofofoni? La dimensione culturale ed interculturale.

ANNALISA LADELA

Un’esperienza di CLIL interdisciplinare per la lingua tedesca.

LAVAGNINO ELISA

Tecnologia e didattica: l’esperienza di Proscenio.

ANGELA LUCATORTO

L’uso del cervello “muto” durante l’apprendimento linguistico. Processi cognitivi e implicazioni glottodidattiche.

MIRCO MAGNANI

La valutazione degli apprendimenti nei percorsi basati sul CLIL.

	pag. 00
MIKA MARUTA Progettazione di un manuale sugli articoli italiani per studenti giapponesi. Proposta di attività didattiche esercitative.	
PAVAN ELISABETTA <i>L'intercultural speaker</i> parla inglese?	000
LAURA PEDERZOLI D.U.M.A.S. nella glottodidattica in Rete.	000
MATTEO PERAINO Figura/sfondo e apprendimento lessicale.	00
RUGGERO PERGOLA Traduzione e glottodidattica: spunti di riflessione.	
FRANCESCA SANNAZZARO Glottodidattica e pubblicità: la categoria grammaticale della negazione in inglese e in francese.	
RAYMOND SIEBETCHEU Educazione linguistica in Africa. Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?	
CARLOTTA SOFFIANTINI La didattica dei pronomi personali agli apprendenti angloamericani: errori, fossilizzazioni, proposte didattiche.	
ANNA SUADONI Applicazioni pedagogiche della grammatica cognitiva: i verbi di movimento deittici in spagnolo e italiano.	
GIULIA TARDI Lingue e nuvole. La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione.	

Come nasce “Glottodidattica giovane 2011”

Nella primavera del 2010 è stata fatta circolare tra i glottodidatti italiani la prima versione di *BaBEL 1960-2009*, la bibliografia generale dell’educazione linguistica curata da Paolo E. Balboni. Alcuni di coloro che l’hanno ricevuta per un controllo delle sezioni che li riguardavano hanno espresso la loro sorpresa per la quantità di giovani che scrivono, in riviste o in volumi collettanei, e che non sono noti alla comunità scientifica.

È nata quindi questa iniziativa, che si è sviluppata in tre fasi:

- a. una ricognizione delle università in cui ci sono dei dottorati di ricerca specifici in glottodidattica o che comunque includono percorsi dedicati a quest’area disciplinare; la ricognizione sui dottorati è stata basata sull’assunto che oggi non è più pensabile che chi si dedica alla ricerca scientifica – sebbene in maniera saltuaria, a causa del precariato diffuso e dei tagli che umiliano la ricerca – sia privo di un dottorato ad hoc;
- b. alcuni dei docenti di glottodidattica che operano nei dottorati hanno accettato di selezionare uno o più tra i loro assegnisti di ricerca, dottori di ricerca e dottorandi:

Paolo Balboni	Paola Desideri	Patrizia Mazzotta
Monica Barni	Nino Di Sparti	Laura Salmon
Enrico Borello	Paola Giunchi	Flora Sisti
Bona Cambiaghi	Carla Marello	Massimo Vedovelli

 altri docenti hanno deciso di aspettare un’edizione successiva di questa iniziativa editoriale, in modo da lasciar maturare i loro allievi migliori;
- c. sono stati contattati i giovani da segnalati da questi docenti, che hanno avuto l’estate e il primo autunno per scegliere un tema e scrivere un breve saggio; in corso d’opera le vicende della vita hanno costretto qualche giovane a rinunciare – ma se l’iniziativa editoriale si ripeterà ogni due o tre anni potranno riproporsi.

Lo scopo del volume è dunque semplicissimo: presentare una ventina di giovani che studiano i temi dell’educazione linguistica. “Presentarli” in due sensi: sia come persone, con la loro foto ed una scheda autobiografica, sia come giovani studiosi, con un loro curriculum di pubblicazioni e un loro saggio.

Educazione linguistica in Africa. Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?

Questo contributo intende porre all'attenzione della comunità scientifica la questione delle lingue africane e europee nei sistemi educativi dell'Africa. Di fronte alla reazione europea riguardo alla gestione delle lingue in ambito educativo e sociale, questo lavoro si propone di mettere in luce la questione dell'educazione linguistica (d'ora in avanti anche EL) nel continente africano sulla base della sua pluralità e diversità linguistica.

I motivi che ci spingono ad affrontare questo tema sono tre:

- a. molte lingue africane sono già presenti nello spazio linguistico italiano in quanto lingue immigrate. Questo lavoro ci consentirà probabilmente di avere delle idee più chiare e maggior sensibilità in vista della promozione di queste lingue in Italia e in Africa;
- b. le nostre lingue, le lingue europee, sono presenti in quasi tutti i paesi africani come lingue dell'educazione. Con quale modello educativo sono insegnate? Quello del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue? Se sì, quali sono i risultati?
- c. è utile interessarsi al destino dell'italiano e alle sue sfide in una realtà così complessa come quella africana.

Dopo aver brevemente presentato la situazione linguistica africana, affronteremo la questione dell'EL in questo continente considerando sia le lingue africane sia le lingue europee.

1. La questione delle lingue in Africa

In Africa ci sono 2.035 lingue raggruppate in 4 famiglie (Heine, Nurse 2000). Per questi autori la famiglia linguistica del Niger-Congo è la più grande del continente e del mondo con 1.436 idiomi e circa 360 milioni di parlanti. L'Africa è dunque probabilmente il più ricco continente dal punto di vista plurilinguistico, ma verosimilmente il più complesso dal punto di vista dell'educazione linguistica.

In realtà, nonostante il suo ricco patrimonio linguistico, per diversi anni le lingue africane sono state considerate come *lingue primitive*, prive della capacità di esprimere nozioni legate alla vita moderna. Calvet (1974) ricorda in questo senso i due dogmi imposti dal colonialismo:

Le premier dogme est celui selon lequel les colonisés ont tout à gagner à apprendre notre langue qui les introduira à la civilisation, au monde moderne. Le second stipule que de toutes façons, les langues indigènes seraient incapables de

véhiculer des notions modernes, des concepts scientifiques, incapables d'être des langues d'enseignement.

Con i governi locali che non vedevano nessuna prospettiva professionale con la promozione delle lingue locali, anche dopo la colonizzazione le lingue occidentali hanno mantenuto il loro privilegio divenendo lingue ufficiali e/o dell'educazione. Tuttavia, se la politica linguistica africana continua ad essere a favore delle lingue ex-coloniali non significa che l'EL in queste lingue sia un successo. Tourneux (2008) rileva, in effetti, che a Maroua, nel Nord del Camerun, buona parte degli abbandoni e delle bocciature nei primi anni di scuola sono dovute "à la compétence en français proche de zéro qu'ont les enfants. Les maîtres de la SIL (première année du primaire) ont devant eux des enfants dont la compétence moyenne en français est celles de petits francophones natifs de deux ans et demi, alors que leur âge moyen réel est de six ans et sept mois". Accanto all'analfabetismo, importante causa del ritardo linguistico e da cui nascono anche degli idiomi semplificati che modificano le lingue ufficiali, nei contesti formativi l'EL è ostacolata anche dall'assenza di motivazione degli studenti e degli insegnanti. Questi attori dell'educazione sono, in effetti, spesso mal formati, mal pagati e sprovvisti di materiali didattici adeguati.

2. Le lingue materne e l'educazione linguistica in Africa

Secondo Clegg (2007) l'uso delle sole lingue europee nell'educazione in Africa subsahariana è la causa dei risultati scolastici negativi.

I want to propose that in sub-Saharan Africa we need to stop teaching through European languages alone and introduce bilingual education, that is, learning through two languages throughout schooling. [...] Education in European languages is not working in Africa and we need to recognize it. It is no longer legitimate to avoid the debate on the language of learning. Bilingual education can raise school achievement and we need to move urgently towards it now.

Per Clegg le lingue materne devono essere alla base dell'educazione dei ragazzi africani per limitare l'insuccesso scolastico causato dall'insegnamento esclusivo nelle lingue europee. Se escludiamo l'area settentrionale che ha avuto un destino linguistico non privilegiato, ma leggermente diverso, l'Africa rimane "le seul continent où la majorité des enfants commencent l'école en utilisant une langue étrangère. Dans toute l'Afrique, l'idée persiste selon laquelle les langues internationales de grande diffusion (arabe, anglais, français, portugais et espagnol) sont les seules voies d'ascension économique" (Ouane, Glanz 2010). Ma possono veramente le lingue materne africane essere lingue dell'educazione?

Secondo un'indagine effettuata in 372 scuole primarie dell'Etiopia, Nekatikeb (2007) indica che gli apprendenti che hanno fatto gli studi nelle loro lingue materne hanno

registrato dei risultati migliori rispetto a quelli che si sono formati in inglese. Grazie ai risultati di questa indagine, l'uso della lingua materna nell'educazione è stato maggiormente implementato nelle scuole etiopi.

Fino al 1972, le lingue dell'educazione in Somalia erano l'italiano (area meridionale), l'inglese (area settentrionale) e l'arabo (scuole coraniche). Dopo una massiccia campagna di scolarizzazione dei bambini e degli adulti, accompagnata da una riorganizzazione del sistema educativo e amministrativo del paese, il somalo è diventato la lingua ufficiale e dell'educazione.

Questi esempi dimostrano che oggi l'educazione nelle lingue africane non è impossibile. Pur aprendo le porte verso nuovi orizzonti culturali e scientifici, le lingue europee non devono quindi instaurare un rapporto di *dittatura linguistica* nei confronti delle lingue africane che hanno il diritto linguistico di prevalere nei sistemi educativi dei loro territori. Tuttavia, queste ultime hanno anche il dovere linguistico di accogliere o mantenere le lingue occidentali nei sistemi educativi in nome del plurilinguismo.

3. L'insegnamento delle lingue europee in Africa: il caso dell'italiano

La scarsa motivazione allo studio delle lingue straniere da parte degli studenti e la didattica delle lingue ancora tradizionale fanno dell'apprendimento linguistico un percorso meno coinvolgente in molti paesi africani. In un paese bilingue come il Camerun, la cui Costituzione afferma la parità di statuto tra il francese e l'inglese, il livello di inglese di buona parte degli universitari francofoni vacilla tra l'A2 e il B1. Questo dato, relativo all'esito dei *placement test* di lingua inglese degli studenti camerunensi negli atenei senesi, fotografa la situazione dell'E1 nelle lingue europee in questo paese e non solo.

Per quanto riguarda l'italiano, il continuo aumento del pubblico, oltre 105 mila (Siebetcheu 2009) considerando anche il *boom* delle certificazioni, è sicuramente un dato positivo; ma la forte carenza dei materiali didattici adeguati e la notevole difficoltà per gli insegnanti nel seguire una "educazione linguistica democratica" (GISCEL 1975) è sicuramente un dato preoccupante.

3.1 Quale approccio didattico per l'insegnamento dell'italiano in Africa?

Gli insegnanti, a causa di una formazione in cui spesso erano assenti gli studi linguistici, hanno a lungo preferito restare sui binari della più rassicurante impostazione tradizionale e ogni grande editore scolastico ha finito per prevedere nel proprio catalogo un doppio canale: da una parte testi buoni e innovativi, proponibili alla minoranza di insegnanti più e meglio aggiornati o più aperti verso la sperimentazione, dall'altra manuali 'vecchi' come impostazione, al di là della loro gradevolezza e ricchezza a colori e immagini nella veste grafica (Lavinio 2004).

Queste considerazioni relative all'italiano come *lingua madre* possono essere attribuibili, in una certa misura, anche all'italiano come *lingua straniera* nelle scuole africane e non solo. Secondo il principio *vincoli e libertà* che De Mauro (2002) attribuisce alla lingua, è chiaro che chi rinchiude la didattica entro il primo componente di questo binomio la limita, dando la possibilità anche ai docenti non formati di insegnare. Una didattica fondata, invece, sulla centralità dell'apprendente, che vede l'allievo come "agente sociale" e la lingua come "forma pura [...], norma [...] e sistema di usi" (Vedovelli 2002) richiede naturalmente più esperienza non tanto in termini di anni di insegnamento quanto in termini di modalità di insegnamento (legato all'alta qualità della formazione).

I primi manuali più diffusi di italiano a stranieri, pubblicati tra la metà degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta del XX° secolo, e non sempre finalizzati per gli apprendenti all'estero, continuano ad essere usati in Africa e probabilmente in altri paesi. Serve quindi una reazione dell'industria editoriale dell'italiano a stranieri per proporre dei manuali rivolti alle scuole africane e in cui l'italiano non sia percepito come la lingua di un paese lontano che forse non si visiterà mai, ma soprattutto come una lingua che consente di raccontare anche esperienze personali o professionali collegate alla cultura locale. In altre parole, serve un manuale che convinca insegnanti e studenti ad *adottare* l'italiano come una delle lingue della vita quotidiana. Solo in questo modo l'italiano nei sistemi educativi africani potrà dare agli studenti ciò che molte lingue straniere finora non sono riuscite a dare: competenza e motivazione al di là dei vincoli formativi.

3.2 Il ruolo delle certificazioni di italiano nell'educazione linguistica

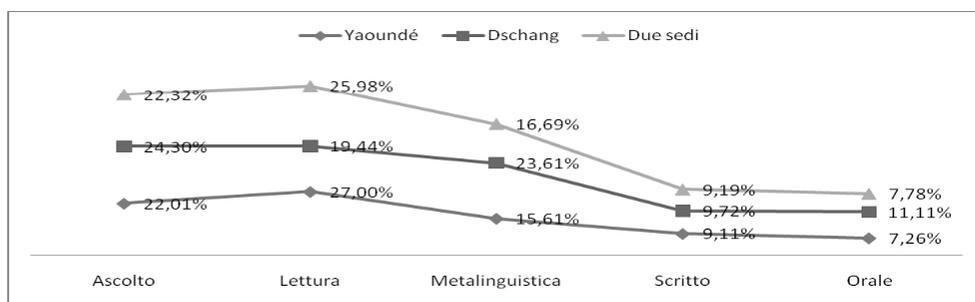
La certificazione delle competenze linguistico - comunicative in L2 "ossia quell'operazione che consiste nella descrizione, misurazione e valutazione di tali competenze in un dato momento del percorso di apprendimento, a prescindere dal tipo di formazione/istruzione ricevuta da parte di chi si sottopone ad essa, rappresenta nell'ambito dell'educazione linguistica un tema di grande attualità, anche e soprattutto nel caso dell'italiano L2" (Vedovelli, Machetti 2008). Nel contesto africano, la presenza delle certificazioni di italiano rivela che l'italiano non è una *lingua di emergenza* che deve essere imparata senza motivazione o per la convenienza di un'istituzione e non dell'apprendente. Nonostante le difficoltà economiche di molti paesi africani questo investimento a doppia dimensione (formazione linguistica ed esami di certificazione) rivela il valore aggiunto e le opportunità socio-professionali che la lingua italiana riesce ad offrire agli apprendenti. Alla certificazione di italiano vengono dunque associati dei valori qualitativi e di spendibilità sociale dove "l'ente certificatore assume un preciso ruolo sociale e diventa il garante nei confronti delle altre istituzioni sociali interessate del grado di competenza in L2 esibita dal candidato (Barni 2005). In Africa ad esempio il motivo principale che spinge gli studenti a fare gli esami di certificazione di italiano è legato al progetto di continuare gli studi in Italia (Siebetcheu 2009).

Nell'ambito della nostra ricerca, abbiamo esaminato i risultati degli esami CILS svolti in

Camerun nelle sessioni comprese nel biennio 2006-2008. Si tratta di un campione di 1.066 studenti che hanno svolto le prove del livello CILS B2, livello richiesto da molte Ambasciate italiane in Africa per rilasciare il visto di studio e dal MIUR per accedere nelle università italiane. Dallo spoglio dei dati messi a nostra disposizione dal Centro CILS, risulta che circa il 75% dei candidati è riuscito a passare tutte le prove alla prima sessione. In altre parole, su 1.066 candidati circa 800 hanno dimostrato di avere delle competenze adeguate nelle abilità di ascolto, di lettura, di scrittura, della produzione orale e in grammatica.

L'analisi delle competenze dei candidati rimandati (cioè il 25%) alla sessione successiva per una o più prove rivela, come si vede nel grafico 1, che sono le abilità di ricezione orale e scritta che creano più difficoltà agli studenti. A nostro avviso, il problema può essere legato all'assenza degli strumenti didattici sia per l'esercitazione sia per il buon svolgimento degli esami (laboratorio linguistico attrezzato, connessione a internet, televisori, videoregistratori, lettori dvd ecc.). L'affidabilità delle prove di ascolto può ad esempio essere compromessa se l'aula non è adeguata, se è localizzata in una zona rumorosa o se l'altoparlante, spesso unico canale di ascolto, è difettoso. Nell'ambito della nostra ricerca tutti gli insegnanti che abbiamo intervistato hanno richiesto, oltre ai corsi di aggiornamento in loco, anche dei viaggi in Italia per familiarizzarsi con la cultura e la lingua viva. È, infatti, difficile per loro dare agli studenti quello che non hanno. Per quanto riguarda la competenza metalinguistica, oltre alle difficoltà legate ai singoli candidati, anche la scarsa preparazione didattica degli insegnanti può essere una delle cause dei risultati insoddisfacenti. In realtà, prima che lo studente sviluppi delle capacità di autoapprendimento, spetta all'insegnante dargli delle buone basi linguistiche.

Grafico 1. Percentuali dei candidati che non hanno superato le prove CILS in Camerun (2006-2008).



Fonte: Nostre elaborazioni su dati del Centro CILS

4. Le sfide dell'educazione linguistica in Africa

Anche se è opportuno considerare i processi di standardizzazione che molte lingue africane devono ancora seguire così come i costi che implicano (docenti, libri, strutture didattiche ecc.), una delle sfide dell'EL in Africa è sicuramente quella di capire il suo carattere *trasversale* ovvero il fatto che sia un "asse educativo che investe [...] tutte le 'agenzie' formative, e in primo luogo la scuola" (Lavinio 2004). Per questo motivo ci preme ricordare le *Dieci tesi dell'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) che, nelle sue prime due tesi, considerano la centralità del linguaggio verbale e il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale come base di ogni percorso di sviluppo umano. "Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e mal nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male". Sarà quindi indispensabile mettere gli apprendenti nelle condizioni di studiare le lingue (africane e europee) specialmente nelle aree rurali dove spesso l'istruzione è considerata come un fattore facoltativo allo sviluppo umano. L'EL deve quindi essere un "progetto educativo globale e permanente" (Voghera, Basile, Guerriero 2005):

Globale perché imparare ad usare una lingua è un processo non esclusivamente riservato ai contesti formali di insegnamento, non limitabile quindi alle ore di lingua, ma in atto in qualsiasi circostanza comunicativa. Permanente perché l'educazione linguistica non finisce mai: essere competente in una lingua, la propria lingua madre o una lingua straniera, vuol dire governare quanti più contesti possibili. Perché sia tale un progetto di educazione linguistica si deve basare su un percorso formativo unitario e continuo che comprenda tutti i segmenti formativi, deve instaurare, fin dalle primissime fasi di apprendimento, un rapporto continuo tra conoscenze delle lingue e conoscenze sulle lingue e creare forti raccordi tra l'insegnamento della lingua madre e quello delle lingue straniere.

Con questa prospettiva, parlare di educazione linguistica in Africa significa sforzarsi a raggiungere un *Quadro comune di riferimento* che consenta di creare le condizioni didattiche affinché i governi africani possano promuovere l'apprendimento/insegnamento congiunto delle lingue materne e delle lingue straniere per salvaguardare il plurilinguismo dei loro territori. A questo proposito, nel già citato documento intitolato *Pourquoi l'Afrique devrait investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue* (Ouane, Glanz 2010), sono indicate le esperienze positive di EL in diversi paesi africani, i quali correggono l'errore spesso commesso in passato che consisteva nel proporre all'Africa i modelli di EL dei contesti plurilinguistici non africani. Negando quindi ogni forma di "imperialismo linguistico" e di "sistemi planetarizzanti" (Vedovelli 2004), dei 9 modelli di EL esistenti in Africa e illustrati nel documento, gli autori focalizzano l'attenzione su quelli che sostengono l'insegnamento in lingua materna, idealmente per i primi 8 anni di scuola e con una solida formazione in lingua straniera. *Le guide de politique pour réussir l'intégration des langues et des cultures africaines*

dans l'éducation presentato dal documento e già adottato dai ministri dell'educazione di 18 paesi africani è sicuramente la via verso il *multilinguisme fonctionnel hierarchisé* fortemente sostenuto dall'ACALAN (*Académie Africaine des Langues*). Questo modello “est fondé sur le principe essentiel de la convivialité des langues et ayant comme matrice la langue maternelle, une langue transfrontalière, une langue européenne de communication internazionale” (Samassekou 2004). Anche l'UNESCO, attraverso la *Giornata internazionale della lingua madre* che si celebra annualmente dal 2000, intende sostenere l'Africa in questa sua scelta.

Riferimenti bibliografici

- BARNI M., 2005, “Etica e valutazione delle competenze in L2”, in VEDOVELLI M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.
- CALVET L. J., 1974, *Linguistique et Colonialisme*, Paris, Payot.
- CLEGG J., 2007, “Moving towards bilingual education in Africa”, in COLEMAN H. (a cura di), *Language and Development: Africa and Beyond*, Addis Ababa, British Council Ethiopia.
- DE MAURO T., 2002, *Prima lezione sul linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- GISCCEL, 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, www.giscel.org.
- HEINE B., NURSE D. (a cura di), 2000, *African Languages. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVINIO C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- NEKATIBEB T., 2007, “The impact of learning with the mother tongue on academic achievement: A case study of Grade 8 students in Ethiopia”, in COLEMAN H. (a cura di), *Language and Development: Africa and Beyond*, Addis Ababa, British Council Ethiopia.
- QUANE A., GLANZ C., 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingues. Notes de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*, Hambourg, UNESCO.
- SAMASSEKOU A., 2004, “Approche globales en faveur d'une éducation plurilingue: la perspective africaine”, in CONSEIL D'EUROPE, *Approches globales en faveur d'une formation plurilingue*, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- SIEBETCHEU R., 2009, “La diffusione dell'italiano in Africa. Prospettiva di ricerca”, in *SILTA*, n. 1.
- TOURNEUX H., 2007, *La communication technique en langues africaines*, Paris, Khartala.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI M., 2004, “Oltre il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue”, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del portafoglio*, Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Roma, Edilingua.
- VEDOVELLI M., MACHETTI S., 2008, “La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza: tra scienza, etica e politica”, in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori.
- VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R. (a cura di), 2005, *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Perugia, Guerra.