



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
"Ordinamento ex D.M. 270/2004"

Tesi di Laurea

**Il nuovo livello Pre-A1 del *Volume Complementare*
del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue***

Un prezioso strumento a supporto dell'apprendente di lingue principiante assoluto

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatori

Dott.ssa Annalisa Brichese

Dott.ssa Sveva Battaglia

Laureanda

Angelica Trento

Matricola 858014

Anno Accademico

2019/2020

INDICE

ABSTRACT	1
INTRODUCTION	2
CHAPTER 1: A study on the new Pre-A1 language proficiency level	6
1.1 <i>The Common European Framework of Reference for Languages</i>	6
1.2 <i>The CEFR Companion Volume</i>	11
1.3 The new Pre-A1 level: supporting the beginner language learner	16
1.3.1 An overview of Pre-A1 descriptors	18
1.3.2 Level Pre-A1 and interlanguage development	23
1.3.3 Key language learning strategies employed by Pre-A1 learners	26
1.3.3.1 Formulaic language and its implications for second/foreign language acquisition	28
1.3.3.2 Enactment, visual inputs and language acquisition	30
CHAPTER 2: Level Pre-A1: supporting language learning across the lifespan	35
2.1 Projects contributing to the development of level Pre-A1	35
2.2 A wide range of different language learners' profiles	41
2.2.1 Level Pre-A1 and early language learning	41
2.2.2 Level Pre-A1 and secondary school language learners	48
2.2.3 Level Pre-A1 and adult and senior beginners	52
2.2.3.1 Andragogy and motivation	52
2.2.3.2 Geragogy and successful ageing	57
2.2.4 Level Pre-A1 and language learners with Special Language Needs	60

CAPITOLO 3: Il Pre A1 nel contesto italiano	63
3.1 L'analfabetismo negli adulti: una sfida ancora da vincere	63
3.2 Analfabetismo ed esclusione sociale: una questione etica	64
3.2.1 Esclusione istituzionale delle persone analfabete in Italia	66
3.3 Prime risposte concrete	68
3.4 <i>Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1</i>	70
3.4.1 Pre A1: semplice sovrapposizione terminologica?	72
3.4.2 I percorsi sperimentali a valere sul Fondo FAMI	74
3.4.3 La proposta di un <i>Quadro Comune Europeo</i> per l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua seconda	76
3.5 La centralità dei bisogni per una pratica didattica di successo rivolta ad adulti migranti	78
3.5.1 I bisogni dell'apprendente adulto migrante	83
3.5.2 La realtà italiana: classi fortemente eterogenee	89
CAPITOLO 4: Un approfondimento sui test usati in fase di accoglienza con apprendenti adulti migranti	93
4.1 Test per l'analisi dei bisogni e test d'ingresso: strumenti essenziali per l'elaborazione di corsi appropriati all'utenza migrante	93
4.1.1 Test per l'analisi dei bisogni e test d'ingresso per migranti adulti in Italia: un quadro molto disomogeneo	98
4.1.2 Parole d'ordine: formazione, esperienza, collaborazione e capillarità	100
4.2 Caratteristiche di un buon test rivolto ad adulti migranti per la fase di accoglienza	101
4.3 Alcuni test a confronto	109
4.3.1 Test per l'analisi dei bisogni	109
4.3.2 Test d'ingresso: rilevazione delle competenze orali	113

4.3.3 Test d'ingresso: rilevazione delle competenze alfabetiche	117
4.3.4 Test d'ingresso: rilevazione delle competenze linguistiche scritte relative al <i>Quadro Comune Europeo</i>	124
CONCLUSIONI	126
BIBLIOGRAFIA	127
SITOGRAFIA	143

ABSTRACT

Nell'Aprile 2020 il Consiglio d'Europa pubblica la versione definitiva del *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo*, frutto di un lavoro quasi decennale fortemente voluto da chi si occupa di educazione linguistica. Fra le novità introdotte vi è un nuovo livello, il Pre-A1, divenuto di fatto il primo gradino della scala raggiungibile da un principiante assoluto, il quale può ora contare su un repertorio limitato di mezzi linguistici ed extralinguistici.

Il presente studio ha come obiettivo primario quello di fornire un'analisi dettagliata dei descrittori di questo livello, ancora poco considerato, contestualizzandolo all'interno degli studi sulle prime fasi dello sviluppo interlinguistico. Saranno poi approfonditi i contesti nei quali esso può rappresentare un prezioso strumento: bambini fin dall'età della scuola dell'infanzia, apprendenti della scuola primaria e secondaria che muovono i primi passi in una nuova lingua, adulti e anziani principianti assoluti e persone manifestanti bisogni glottodidattici speciali. Nella seconda parte di questo lavoro verranno invece messe in luce le principali differenze e analogie con il livello omonimo introdotto nel 2014 da *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, generante grande confusione nel contesto italiano. Verrà infine proposta una riflessione circa l'adeguatezza dei principali test impiegati in Italia per rilevare i bisogni e le competenze alfabetiche degli apprendenti migranti.

In April 2020, the Council of Europe publishes the final draft of the *Companion Volume* to the *Common European Framework*, the result of almost ten years of work strongly encouraged by those involved in language education. Among the innovations introduced is a new level, the Pre-A1, which in effect became the first step up the language learning ladder that can be attainable by an absolute beginner, who can now rely on a limited repertoire of linguistic and extralinguistic means.

The primary objective of this study is to provide a detailed analysis of the descriptors of this level, which is still very little considered, by contextualizing it within the studies on the early stages of interlanguage development. In addition, the contexts in which it can be a valuable tool will also be explored: children at preschool age, primary and secondary school learners who are taking their first steps in learning a new language, adult and senior beginners, and people with Special Language Needs. In the second part of this work the main differences and similarities with the homonymous level introduced in 2014 by *Italian L2 for adult migrants. Syllabus and descriptors from illiteracy to A1 level* will be highlighted, as this overlapping terminology is generating great confusion in the Italian context. Finally, a reflection will be offered on the adequacy of the main tests used in Italy to detect migrant learners' needs and literacy skills.

INTRODUCTION

Since its first publication in 2001, the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* has been and remains one of the basic tools of European language policy. Precisely because of its popularity and widespread use, those who have followed its implementation in teaching practice were quick to identify some ambiguities and critical points that required further expansion and integration. While, on the one hand, the European document had introduced innovative solutions in the field of language education, guaranteeing coherence and comparability between the educational systems of the different European countries, on the other hand its characteristic of being a general framework that has to be adapted to the most diverse contexts has with time led to the search for new solutions to extend its parameters. The Council of Europe itself over the years has been forced to provide additional resources to support the implementation of its proposals.

Partly thanks to the impetus provided by the disappointing results of the first *European Survey on Language Competences (2012)*, which brought to light how the “*Barcelona Objective*” set by the European Council in 2002 was not producing the desired effects, and by the changing socio-political situation due to the progressively increasing of migration flows towards the European countries, in May 2013 the Council of Europe Education Department organised a conference in Strasbourg that marked the official beginning of work on the development of an updated and integrated version of the *Common European Framework*. The final version of the *Companion Volume* to the *CEFR* was published in April 2020 and it is introduced in its opening chapter as follows:

[...] regardless of all this further material provided, the Council of Europe frequently received requests to continue to develop aspects of the *CEFR* [...]. To respond to the requests received and in keeping with the open, dynamic character of the *CEFR*, the Education Policy Division [...] therefore resolved to build on the widespread adoption and use of the *CEFR* to produce an extended version of the illustrative descriptors that replaces the ones contained in the body of the *CEFR* 2001 text (Council of Europe, 2020: 13).

Several new features are introduced with this compendium. Among these innovations is also the addition of a new language proficiency level, Pre-A1, which can be defined as the missing link in the six-level scale developed by the Council of Europe. It is a milestone halfway between the absolute beginner condition of those who have never had prior exposure to the target language and level A1. Once this level has been reached, the learner is still not able to use the language in a productive way but can make effective use of a

limited series of linguistic and extralinguistic means that enable him to carry out simple daily tasks (*ivi*: 37). The possibility for a level prior to A1, accompanied by few related descriptors, was already anticipated in the 2001 document, but it is only in the *Companion Volume* that it has been further explored, expanded and integrated in all respects into the pre-existing system. This new addition can thus be proven of fundamental importance for all those second or foreign language learners who are at the beginning stages of language proficiency. Learning a language is a long journey and certainly not an easy one, and oftentimes the earliest stages are the hardest. This further segmentation of the learning process, in some contexts more than in others, can have a decisive role in sustaining the motivation of beginning language learners and, as will be shown in this work, it was designed to adapt to a wide range of different profiles.

The primary objective of the present thesis is to justify and contextualize the inclusion of this new level, which, one year after its introduction, is still little known in the field of language education and therefore minimally investigated and considered, through an in-depth study of its descriptors, in the light of research on interlanguage development.

Following an overview of the origins and the principles underlying the *Common European Framework* (2001), in the first chapter the main novelties introduced with the *Companion Volume* will be listed, with a particular focus on the addition of the latest level. Subsequently, a careful analysis of its descriptors will be carried out, during which will emerge the great potential that the adoption of such a level can have in teaching practice. Special attention will then be devoted to studies on the early stages of interlanguage development and to the decisive role of the use of fixed formulae for the purpose of language acquisition, as well as that of gestures and visual aids. These are all strategies that are naturally employed by beginners because they facilitate communication and language acquisition and thus they, not surprisingly, permeate the descriptors at this level.

The second chapter will be devoted to the examination of the different sources from which the authors have drawn to create this new level, as well as the few recent studies on this subject, which will shed more light on its origins and on the possible contexts of application. The proposals made regarding the particular suitability of level Pre-A1 for the following learners' profiles will therefore be considered, expanded and discussed: children at preschool age, primary and secondary school learners who are taking their first steps in learning a new language, adult and senior beginners, and people with Special Language Needs. Two papers will be considered in particular, namely McElwee, Devine

and Saville (2019) and Alexiou and Stathopoulou (2021), as both Saville and Stathopoulou were personally involved in the project for the development of the updated version of the *CEFR* as specialists and consultants. Among the issues of particular relevance and topicality in the field of language teaching that will be dealt with and to which this work will attempt to make a contribution are: the importance of early language learning – which is still a rather limited practice and mostly of a spontaneous nature in the European context, considering that pupils start learning a foreign language as a compulsory subject around the age of 6¹–, language learning in the third age, the concepts of andragogy and lifelong learning, and language learning for students with special needs. In chapter three, after a first overview on the social exclusion of immigrants with low literacy skills in Europe and Italy in particular, the main differences and similarities between level Pre-A1 in the *Companion Volume* and that of the same name first introduced in 2014 after the publication of *Italian L2 for adult migrants. Syllabus and descriptors from illiteracy to A1 level* will be highlighted. This overlapping terminology has fostered ambiguity and lack of clarity in the field of language education in the Italian context. Throughout this chapter it will be clarified that, precisely in Italy, years before it was first officially included in the European scale, level Pre-A1 had been adapted to the context of migration, specifically to support semi-literate adult migrants as well as learners of Italian who have been educated in a non-Latin writing system. For these specific learners' profiles the *CEFR* is not sufficient as it is because it does not include literacy goals. Furthermore, adult migrants have very specific needs that differ greatly from those of the generic foreign language student described in the European document. Finally, the project for a common European reference guide for literacy currently under construction will be mentioned. The *Syllabus* and other similar initiatives have indeed led to a renewed interest in illiterate learners in recent times.

So as to further clarify the distance between the *CEFR* and its adaptation to the migration context, the fourth and last chapter will offer a comparative analysis of a series of needs analysis and placement tests used in Italy to determine migrant students' needs, language proficiency level and literacy skills. The most recent of all, namely the FAMI entry test,

¹ EURYDICE.INDIRE.IT, *L'insegnamento delle lingue straniere in un'Europa sempre più multilingue*, <https://eurydice.indire.it/linsegnamento-delle-lingue-straniere-in-uneuropa-sempre-piu-multilingue/> .

was designed in such a way that it can detect these competences on a range of levels from complete illiteracy to proficiency, including *CEFR* level Pre-A1.

CHAPTER 1: A study on the new Pre-A1 language proficiency level

The primary objective of the present work is to provide a suitable and thorough study of the new level introduced with the publication of the *Companion Volume* to the *CEFR*, namely Pre-A1. Given that this is a relatively recent addition, there has been very little research in this area so far (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 11). Although, as will be seen, the range of communication skills at this level is quite limited, throughout the course of the following analysis it will be shown an overview on the importance of the recognition of such a milestone for further language development. After a necessary historical introduction, the main features of this level will be discussed, followed by the exposition of related interlanguage and language acquisition research which will be explored in order to attain a deeper understanding of the reasons why this level has been introduced.

1.1 The *Common European Framework of Reference for Languages*

In 1954 fourteen member countries of the Council of Europe signed the *European Cultural Convention*, a document aimed at promoting the development of European culture as well as the safeguarding of its heritage, which also includes the languages of the signatory states. In this respect, Article 2 states:

Each Contracting Party shall, insofar as may be possible, encourage the study by its own nationals of the languages, history and civilisation of the other Contracting Parties and grant facilities to those Parties to promote such studies in its territory and endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilisation in the territory of the other Contracting Parties and grant facilities to the nationals of those Parties to pursue such studies in its territory (Council of Europe, 1954: 1).

This is the first in a long series of actions undertaken by the Council to promote linguistic diversity. Considering that the organisation was created with the specific purpose of promoting human rights, democracy and social cohesion across Europe, language policies and intercultural dialogue are central issues. Since the 1970s the Council of Europe has in fact encouraged the creation of a series of tools to promote the learning of European foreign languages. First among all was *The Threshold Level* (Van Ek, 1975), a syllabus dedicated to the description of what the language learner should be able to master in order to use the language with a certain degree of autonomy to satisfy concrete needs (Green, 2012: 7-8). A new version of it called *Threshold 1990* (Van Ek, Trim, 1991) would be developed about 20 years later. In this case, more attention was paid to the situations and

contexts in which the speaker is called to use the target language (Green, 2012: 20). As a result of the decision to develop a single document that would function as a common guide at European level for the actors of the educational process, promoting cooperation between European educational institutions and providing a common basis for the recognition of language skills, which was taken during the international Symposium *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* held in Switzerland in November 1991 (Council of Europe, 1992: 7), other syllabuses followed, focusing on different phases of language development (Hulstijn, Alderson, Schoonen, 2010: 13). The set of these works would eventually lead to the development of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)* (Council of Europe, 2001), the result of 30 years of research in the field of language education, currently available in 40 different languages (Council of Europe, 2020: 21).

As anticipated, the purpose of this document is to provide shared indications in the European context regarding the development of programmes, materials, exams and everything related to language teaching and learning. By defining levels of competence that allow learners to monitor their own language development, it describes what a learner is able to do in a foreign language and the skills to be achieved in order to communicate more effectively in dealing with real-life communicative situations. Indeed, the *CEFR* follows an action-oriented approach that views communicative competence as the ability to act with the language:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities (Council of Europe, 2001: 9).

The speaker is therefore considered as an individual who acts within society by producing speech acts in order to achieve communicative purposes. This is fully in line with the aims of the language policy adopted by the Council of Europe, which is intended to spread plurilingualism and promote linguistic integration. According to this perspective, the learner should be placed at the center of the entire teaching and learning process and engaged holistically: the learning objectives should be identified on the basis of the communicative needs and individual characteristics of the learners, who can rely on their own strategic and linguistic resources in order to achieve them (*ivi*: 3). This approach is

based on a use of the target language that is as interactive and authentic as possible, as well as on the enhancement of the learner's skills rather than on his deficiencies (McElwee, Devine, Saville, 2019: 222). It therefore overcomes the beliefs on which more traditional approaches to language teaching have focused for years, such as the primacy of formal correctness over the ability to communicate effectively in the different social contexts of the linguistic experience (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 180). Consistently, according to the *CEFR* “linguistic competence in a narrow sense (internalized knowledge of grammar and vocabulary) is only one part of communicative language competences” (Beacco, Little, Hedges, 2014: 18). The entire structure of the document is in fact based on communication itself and therefore on the consequent subdivision of the components of communicative competence (Council of Europe, 2001: 13), each of which includes specific knowledge and skills:

- Linguistic competence includes vocabulary, phonology and syntax;
- Sociolinguistic competence concerns the socio-cultural factors affecting language use and thus the ability to select forms that are appropriate to the cultural context of communication;
- Finally, pragmatic competence refers to the appropriate use of speech acts and functions within the communicative exchange.

These are not intended as static skills and abilities, but rather as cognitive procedures that are organised and processed by the learner in order to carry out linguistic and strategic actions involving the processes of reception, production, interaction and mediation (*ivi*: 14). These activities are also located within four domains, namely public, personal, educational and professional, representing the different situations in which communication can take place (*ibidem*).

Linguistic activities constitute the horizontal axis on which language learning develops (*ivi*: 16). The vertical axis, on the other hand, consists of “an ascending series of common reference levels for describing learner proficiency” (*ibidem*), developed in order to foster cooperation and facilitate the mutual recognition of courses and language qualifications throughout Europe. They do not have the sole purpose of describing the student's competence, as they can also serve as a means of comparison for the self-evaluation of one's own learning path (*ivi*: 25). A total of six progressive levels are identified and they embody a more thorough differentiation of the most general and widespread tripartite classification of language proficiency stages, namely basic, intermediate and advanced (*ivi*: 23):

- *Breakthrough*: A1;
- *Waystage*: A2;
- *Threshold*: B1;
- *Vantage*: B2;
- *Proficiency*: C1;
- *Mastery*: C2.

Each of them is accompanied by descriptors relating to the communicative activities, strategies and communicative language competences mentioned above, which are aimed at illustrating what language learners can do at any given level (*ivi*: 25-26). At lower levels (A1 to B1) language learning is more focused on the development of oral skills, which are fundamental in informal everyday communication. Language use is also limited to the personal domain. Higher levels, on the other hand, are linked to the academic and professional use of the target language (*ivi*: 11).

In summary, a twofold progression of communicative competence emerges, in both quantitative and qualitative terms:

The development of communicative language competence can thus be seen both at the level of expanding one's range of communicative activities and at the level of performing them in increasingly more complex and sophisticated ways (Hulstijn, Alderson, Schoonen, 2010: 12).

The work is defined by its authors as a neutral guide that must necessarily be adapted to specific educational contexts and needs, always open to modifications and improvements (Council of Europe, 2001: 7) and primarily aimed at ensuring the emergence of a common awareness on the meaning of communicative competence. The *CEFR*, for example, is not immediately applicable to the migratory context as it does not secure sufficient coverage for the most relevant domains for migrant learners. Cultural practices that are markedly European in nature (e.g. toasting) are also taken for granted, as well as skills that are inaccessible to a low-educated or illiterate learner (Minuz et al., in Caon, Bricchese, 2019: 59). Similarly, it must also be adapted when dealing with very young learners below the age of adolescence (Alderson, 2010: 240). From B2 level upwards the learner must in fact be able to develop and support an argument in the target language, a skill that is only acquired at the final stage of cognitive development among those identified by Piaget, the formal operational stage, which begins at approximately age 11 (Spinelli, Parizzi, 2010: 98). It therefore seems clear that the selection process must take place on several fronts: from the choice of domains and topics that are contextually appropriate, to the

identification of the most useful and suitable contents, speech functions and textual genres (*ivi*: 102).

Moreover, the outlined vertical structure of the levels is arbitrary:

All categories in the humanities and liberal arts are in any case conventional, socially constructed concepts. Like the colours of the rainbow, language proficiency is actually a continuum. Yet, as with the rainbow, despite the fuzziness of the boundaries between colours, we tend to see some colours more than others (Council of Europe, 2020: 36).

It appears necessary for the development of shared language learning programmes to segment the learning process. However, the authors reiterate that it is essential to consider that in teaching practice a whole series of variables come into play. These variables are linked to the individual characteristics of learners but also to the particular learning context in which the target population experiences the language and they typically lead to an uneven language development (Council of Europe, 2001: 134). This means that even though common elements can be found among learners of the same level in terms of the array of skills developed, there are usually differences in the degree of development of said skills (Spinelli, 2011: 7).

The same applies to the entire linguistic repertoire of the learner. The plurilingual approach adopted in the *CEFR* consists in the promotion of a strategic and dynamic use of all the languages known by the learner. These languages are related to each other (Council of Europe, 2001: 4) as they are selected and exploited in different situations. Because they are used to perform different linguistic activities, their development is also different and to different languages can correspond different levels of linguistic proficiency (*ivi*: 133). Such an approach is built on the value that the Council of Europe attributes to cultural and linguistic diversity, which are chiefly associated with two main concepts: that of pluriculturalism and that of interculturalism. The first refers to the identification of the individual in two or more cultures, while the second to the enriching encounter between people from different cultures instead (EALTA, UKALTA, 2020: 5). Since the *CEFR* was intended to serve as a common framework of reference for all European languages, the descriptor scales proposed in it specify the language skills that are most likely to be detected at any given level without any reference to a particular language. The need to implement the descriptors to individual languages led to the release of additional tools to the document called Reference Level Descriptions (RLDs), which have been created over the years, again in collaboration with the Council of Europe. As the Council itself states:

Reference levels identify the forms of a given language (words, grammar and so on), mastery of which corresponds to the competences defined by the *CEFR*. They transpose the *CEFR* descriptors into specific languages, level by level, from A1 to C2².

Together with the consideration of the characteristics and needs of users, the identification of the linguistic and communicative requirements in the specific target language is essential in the planning stage (Spinelli, Parizzi, 2010: 94). Linguistic functions and grammatical and lexical contents are necessary for the speaker to achieve the objectives described in the *CEFR*. At the time of writing, RLDs are available for Croatian, Czech, English, French, Georgian, German, Italian, Lithuanian, Portuguese, Spanish and Turkish³.

Over the years, the *CEFR* has gradually grown in importance in the field of language education, spreading beyond European borders (Hulstijn, Alderson, Schoonen, 2010: 12). It is so pervasive that it has been defined as “one of the most important curriculum documents of the last decades” (North, Piccardo, 2019: 142). Ultimately, the *CEFR* not only represents a precious point of reference because it has succeeded in establishing broad guidelines shared at international level, but also an extremely innovative instrument as it has further expanded the language learning experience to a multiplicity of dimensions: the role of the learner being the protagonist of his own learning process underwent a true revolution, great attention is paid to the concept of lifelong learning and the development of a plurilingual repertoire to facilitate the encounter between individuals beyond the language barrier is also encouraged.

1.2 The *CEFR Companion Volume*

In the years following its publication, many requests have been made for improvement and expansion of some aspects of the *CEFR* by those who have followed its implementation in teaching practice (Janowska, 2020: 59). There has been no criticism of its basic precepts such as the learner-centered approach or the promotion of autonomous and lifelong learning. On the contrary, these are all factors that over time have confirmed it as one of the basic tools of European language policy, a guarantor of

² COE.INT, *Reference Level Descriptors (language by language)*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptors> .

³ COE.INT, *Reference Level Descriptors (RLDs) developed so far*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptors-rls-developed-so-far> .

coherence and comparability between educational systems and between tests and certifications. On the one hand, some complained about the excessively general nature of the indicators proposed therein (North, Piccardo, 2019: 143) as well as about their inadequacy for younger users (Janowska, 2020: 60). Secondly, some weaknesses were clearly highlighted by the rapidly changing socio-political circumstances (*ivi*: 156).

In 2012, the results of the first *European Survey on Language Competences*, administered in 14 European countries to monitor the language skills of school-aged children between the ages of 13 and 16, revealed that their knowledge of the studied foreign languages was quite limited, so much so that in 15% of cases they could not reach the basic level (Costa, Albergaria-Almeida, 2015: 2371). These data have stimulated reflection and driven the search for solutions to support the language learning of young and very young students, reasserting the importance of early language learning (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 12). Studies conducted in this area since the 1960s have shown that early childhood represents an extremely prosperous period for language learning as the neuronal plasticity that characterizes children tends to decrease with time, which makes it more difficult to learn a new language later in life (Schlepppegrell, 1987: 2). Furthermore, an early exposure to foreign languages has the power to encourage a future attitude of openness towards other languages and cultures in the learner (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 17).

Compared to the time when the *CEFR* was developed, in more recent years Europe has become an increasingly multilingual and multicultural continent. The unprecedented increase in the mobility of persons and migration flows⁴ result in a growing need for linguistic, cultural and social integration. In this regard, the production of indicators relating to two competences only described in the *CEFR*, specifically mediation and plurilingual and pluricultural competence, has become necessary (North, Piccardo, 2019: 143).

Another great change that has recently occurred in Western societies concerns the advent of the Internet and digital communication, which have become an integral part of daily life thanks to the appearance of technological devices that are increasingly functional and easy to use. One only has to think of the ease with which any information can be found through a smartphone. Over time, the Internet has become an open space for dialogue and sharing ideas, as well as a useful means of maintaining or establishing relationships with

⁴ EUROPARL.EUROPA.EU, *L'immigrazione in Europa*, <https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/society/20170629STO78632/1-immigrazione-in-europa>

other people, which has led to the emergence of new linguistic codes and varieties (*ivi*: 148) in addition to the four traditional language activities (reception, production, interaction and mediation).

These scenarios were an inspiration for the search for new solutions also through the extension of the descriptive parameters for language education outlined in the *CEFR*. From its opening pages it emerges that the *CEFR* was conceived as an open and flexible instrument in nature and therefore “capable of further extension and refinement” (Council of Europe, 2001: 8). About 20 years since its first draft was produced, the Council of Europe welcomed the considerations emerged over time and, through a conference held in Strasbourg in May 2013, announced the start of work on the updated and extended version of the 2001 project (North, Piccardo, 2019: 143). The definitive version of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume* was thus released in April 2020. The novelties introduced by this new version of the *CEFR* derive to a large extent from projects born in very diverse contexts of linguistic education, within which new scales have been developed by means of the adoption of the same system used to create those in the *CEFR*, in order to better meet emerging needs for which the *CEFR* itself was not sufficient (North, Piccardo, 2019: 145-146). As anticipated, with this updated version of the *CEFR* new descriptors were introduced and some of those already existing were adjusted or extended but “the additions do not impact on the construct described in the *CEFR* or on its Common Reference Levels” (Council of Europe, 2020: 21). This new project is therefore not in contradiction with the proposals made by the group of experts of the Council of Europe in 2001. On the contrary, it integrates with them in every respect and in great harmony, strongly reaffirming the social and cultural value of plurilingual education and the importance that it holds in the development and strengthening of a European identity and the enhancement of active citizenship.

These new features include the following:

- The replacement of the 2001 phonological competence scale with a more detailed and in-depth scale;
- The addition of descriptors concerning receptive language activities, which were quite limited in the 2001 version of the document as compared to those of production and interaction;
- The creation of new scales relating to online interaction, which has become essential and pervasive in today's digital society;

- A revision of levels A1 and C2. The former was decomposed into a completely new preceding proficiency level called Pre-A1, which had previously only been theorized in the 2001 edition. As far as the second is concerned, all comparative references to an idealized native speaker have been eliminated, since they contradicted the spirit of the *CEFR* itself:

The aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory (Council of Europe, 2001: 5).

It is therefore loudly reiterated that the purpose of language learning is not to achieve a perfect command of the target language, but rather to develop a plurilingual repertoire so that the learner is able to communicate successfully with others;

- The promotion of inclusiveness by ensuring that descriptors are gender-neutral by replacing “he/she” with “speaker/learner” and also modality-inclusive by adding descriptor scales for sign languages;
- The creation of brand new scales with regard to mediation and plurilingual and pluricultural competence. Compared with the interpretation of mediation given in 2001, which was almost exclusively limited to the field of translation and interpretation (Council of Europe, 2001: 87), the concept is here revisited, expanded and accompanied by consistent descriptors and strategies. The first group of scales, labelled as ‘mediating a text’, concerns the learner's ability to make a written or oral text more accessible not only through linguistic translation or interpretation – considering that, as specified in the *Companion Volume*, the given text could also be in a language shared by both parties (Council of Europe, 2020: 92) – but also through the clarification of all those aspects that might be difficult to understand for a person from a different culture. Up to this point, everything is entirely consistent with what was covered in the *CEFR*, namely that mediation relates to the ability of the learner to find and emphasize the knowledge that interlocutors share in order to ensure that the text is understood:

Examples of mediating activities include spoken interpretation and written translation as well as summarising and paraphrasing texts in the

same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient (Council of Europe, 2001: 87).

However, other descriptors refer to the ability to take notes and thus to transpose speech into written language, as well as to the ability to critically interpret creative texts. Creative texts include literary texts and other non-written sources such as films, which convey precious information on many levels: linguistic, cultural, historical, literary and more. It is clear that they have a prominent role in intercultural education (North, Piccardo, 2019: 148). The second and third groups, designated by ‘mediating concepts’ and ‘mediating communication’ respectively, are linked to the social meaning of mediation, which overcomes purely linguistic differences and is rather linked to cultural or socio-cultural differences, the management of which requires “a well-developed emotional intelligence” (Council of Europe, 2020: 91). Mediation in this broader sense was already briefly mentioned in 2001:

In mediating activities, the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly – normally (but not exclusively) speakers of different languages (Council of Europe, 2001: 87).

Accordingly, the scales for ‘mediating concepts’ concern the ability to work in a team, cooperate, discuss and exchange ideas in mutual respect, while the last refer to the ability to manage delicate situations, such as differences of views between participants or conflict resolution, to ensure the success of the ongoing communication (Council of Europe, 2020: 91).

The new scales relating to plurilingual and pluricultural competence, aspects that had already been emphasized in the first version of the document, are in close correlation with this new meaning of mediation. This area emphasizes the importance of being able to create a shared space between interlocutors of different languages and cultures, putting the whole of resources available to the individual into play, enhancing common elements and knowledge and dealing with differences with an attitude of openness and respect so that they do not constitute a barrier to effective communication, but an opportunity to enrich one's plurilingual and pluricultural repertoire (North, Piccardo, 2019: 149).

In view of the foregoing, the revision of the existing descriptors as well as the introduction of new ones, new modes of communication and new skills, represent an important enrichment of the original project, the founding values of which are vigorously reaffirmed.

1.3 The new Pre-A1 level: supporting the beginner language learner

As previously seen, the organisation of the *CEFR* represents language development as a continuum of increasing proficiency in language learning where learners progress through a series of broad conventional levels (Council of Europe, 2020: 36). In this case too ‘flexibility’ is the keyword:

The establishment of a set of common reference points in no way limits how different sectors in different pedagogic cultures may choose to organise or describe their system of levels and modules (Council of Europe, 2001: 23).

Indeed, the *CEFR* proposes a more flexible use of the levels offered in order to meet the specific needs of the different teaching contexts, suggesting professionals to explore the possibility of subdividing them into further sub-levels that could provide a more detailed specification of the learning pathway, thus adopting a branching approach:

Establishing cut-off points between levels is always a subjective procedure [...]. The advantage of a branching approach is that a common set of levels and/or descriptors can be ‘cut’ into practical local levels at different points by different users to suit local needs and yet still relate back to a common system. The numbering allows further subdivisions to be made without losing the reference to the main objective being referred to. With a flexible branching scheme [...] institutions can develop the branches relevant to them [...] (*ivi*: 32).

As an example, as far as the Finnish language is concerned, level A1 has been subdivided into no less than three intermediate stages so as to promote motivation among learners (Spinelli, Parizzi, 2010: 97). The new Pre-A1 level first introduced by the *Companion Volume* is the result of local projects like this. Over time, more and more institutions have found themselves forced to create instruments stemming from the *CEFR* in which the A band was divided into one or even several sub-levels. Many have realized that for some beginner learners level A1 represented a threshold set too high and that for said students the lack of intermediate steps could easily discourage language learning. Therefore, it is often more practical to establish an initial level that is accessible to everyone so as to motivate students to go ahead. In the *CEFR* itself reference is made to this topic:

A primary to lower secondary school system, for example, or system for adult evening classes in which the provision of visible progress at low levels is felt necessary, could develop the *Basic User* stem to produce a set of [...] milestones [...] (Council of Europe, 2001: 32).

The proliferation of a further segmentation of the learning process mainly geared towards the addition of a lower stage before A1 led to the decision to branch level A1 of the *CEFR* into a brand new sub-level (Council of Europe, 2020: 243). This addition was somehow predicted back in 2001:

It is also to be expected that the precise formulation of the set of common reference points [...] will develop over time as the experience of member states and of institutions with related expertise is incorporated into the description (Council of Europe, 2001: 23-24).

Hence, the *CEFR* confirms itself again as a tool not only created on the initiative of teachers and based on their practical experience but also capable of being informed and improved by it still to this day.

Although level A1 is described in the *CEFR* as the lowest level recognisable at which the learner has acquired a generative capacity, which means that his linguistic repertoire is not restricted to a limited vocabulary and a few isolated, memorized phrases, and he is able to interact in a simple way (*ivi*: 33), a primordial idea for a level below A1 had already been advanced in 2001. In a passage, reference is made to a proficiency level halfway towards A1 at which the learner is able to carry out simple daily tasks relying on a very limited repertoire of linguistic and extralinguistic means (*ivi*: 31). In the course of the research project that led to the creation of the *CEFR* six descriptors were identified for this level. However, given the insufficient number of indicators, it was decided to group them under level A1 (Council of Europe, 2020: 37). These six descriptors are listed below:

- can make simple purchases where pointing or other gesture can support the verbal reference;
- can ask and tell day, time of day and date;
- can use some basic greetings;
- can say yes, no, excuse me, please, thank you, sorry;
- can fill in uncomplicated forms with personal details, name, address, nationality, marital status;
- can write a short, simple postcard (Council of Europe, 2001: 31).

It can be noted that these descriptors relate to tasks that require limited linguistic and cognitive resources, as they are expressly intended for beginner learners (*ibidem*). During

the drafting of the *Companion Volume* they would eventually be expanded, outlined in detail and integrated with those already existing from other recent projects, thus creating level Pre-A1.

As anticipated, such a language proficiency level provides a series of objectives which will be useful for all those who are at the very early stages of language learning. It therefore constitutes a vital and most welcome novelty as the difficulties that might arise at these delicate stages of the language learning journey are for the first time acknowledged (McElwee, Devine, Saville, 2019: 222) and wider plurilingual repertoires are valued and supported. Competence in any given language, albeit initial, limited or partial, still becomes part of the baggage of knowledge, skills and experience that belongs to the learner and “contribute[s] to the establishment or reinforcement of a plurilingual and pluricultural competence” (Council of Europe, 2001: 135). Consistently, the related descriptors, as will be seen in the next section, reveal a very practical nature, in support of socialization and the satisfaction of the most immediate, concrete needs – such as mastering very common greeting forms of everyday usage or making simple purchases, also with the help of gestures – thus proving to be particularly in line with the action-oriented approach adopted in the *CEFR* (McElwee, Devine, Saville, 2019: 223), aimed at promoting, first and foremost, communication itself.

1.3.1 An overview of Pre-A1 descriptors

A detailed description of the competences, skills and sample language behaviour that characterize language learners at the Pre-A1 level of proficiency will be provided below through an analysis of the related descriptor scales. The original order and subdivision of the different communicative language activities and strategies will be preserved.

The majority of descriptors at this level are related to the receptive skills. As far as oral reception is concerned, the learner can understand short simple questions, statements, instructions and highly frequent and familiar individual words. It should be noted that face-to-face communication is essential for these minimally competent candidates and that the interlocutor should speak with calm and clarity, perhaps also by including gestures or visual aids when required. Their counterpart should also be prepared for the eventuality of having to repeat and reformulate what they just said. It can be deduced that the use of audio recordings is not effective with learners at this level given that much of the meaning of the message that is being communicated is obtained from the context in which said communication is taking place. Consequently, at this level there is a lack of

indicators with reference to understanding conversation between other speakers as a listener. Audio-visual media, instead, are rightly mentioned (Council of Europe, 2020: pp. 48-53). With regard to written reception, the learner is able to recognise short and familiar individual words, get the gist of what is written on simple cards, notes, emails, text messages, as long as they contain little information of immediate interest, and can also interpret signs that are present in the surrounding environment. For understanding to take place, however, the presence of visuals and illustrations is once again fundamental. In relation to this activity, the only indicators that have not been provided are indeed those that refer to reading as a leisure activity, which is not accessible to beginning language learners yet because their skills are mainly at single-word level. Stories are the only literary genre mentioned. However, it is made clear that they should be extensively illustrated and written in a very simple way, using highly frequent words (*ivi*: pp. 54-59). Only 4 descriptors related to production activities out of a total of 10 descriptor scales are provided. With reference to oral production, the user is able to produce short phrases of a personal nature to introduce and describe himself, using simple individual words, memorized formulae and gestures whenever necessary. Clearly, there is a lack of descriptors related to academic skills such as making formal presentations in front of an audience (*ivi*: pp. 62-66). With regard to written production, they are able to write simple personal information, perhaps with the help of a dictionary. No descriptors are provided in relation to the ability to produce creative texts, reports or essays, as it requires a wider knowledge of the target language that is not limited to a few isolated words (*ivi*: pp. 66-68).

Much more space is granted to interaction activities. Students at this level can ask and answer simple questions orally on topics of a personal, factual nature, using formulaic expressions and gestures to compensate for any linguistic gaps, and understand greetings, formulaic expressions, short answers and when people introduce themselves, but cannot exchange opinions with acquaintances nor participate in formal discussions. They can also make purchases but with the aid of gestures, such as pointing to the product they are interested in, and ask for information, such as what time it is or what something is. In line with what has already been stated regarding oral reception, at this level it is not possible to interact with an interlocutor through a phone call because in doing so there is no face-to-face communication (*ivi*: pp. 72-81). Written interaction is limited to the ability to write short phrases or sentences about basic personal information on notes, possibly with the aid of a dictionary, and fill out forms with personal details (*ivi*: pp. 82-84). Given the

brevity, redundancy and multimodality of online communication, students at the beginning stages of language proficiency can take advantage of the interpersonal aspects of online conversation by posting simple greetings, formulaic expressions and emojis. The purpose of the latter is to represent extralinguistic information, similarly to facial expressions, gestures and body language used in face-to-face communication. They can also post short statements of a personal nature on social media with the help of an online translator or through their selection from a drop-down menu. The transactional aspects of internet use are also an option available to them as they can select the features of the desired product from drop-down menus or rely on tick-box systems and detailed product illustrations (*ivi*: pp. 85-87, 195-197).

Mediation is a rather complex communicative activity as it “requires the selective relaying of information from one text to another or from one language to another for a given communicative purpose” (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 17) and thus “combines reception, production and interaction” (Council of Europe, 2020: 35). It is therefore more accessible to higher levels of language proficiency. Two descriptors are nonetheless provided for mediation at this level concerning the ability to relay and list factual information (such as prices of goods, a phone number, timetables) and simple instructions from an oral or written text into both speech and writing, provided speech is delivered slowly and clearly and that the written text features illustrations. Activities such as interpretation, translation, note-taking or critical analysis of creative texts are not covered because of the limited linguistic resources and abilities available to these learners. The same also applies to those activities related to the collaborative dimension of mediation, such as the ability to collaborate in a group or facilitate communication in delicate situations (*ivi*: pp. 92-112, 201-204). As for the latter category of descriptor scales in particular, some basic guidance could have been provided (McElwee, Devine, Saville, 2019: 229). This type of mediation is often needed in everyday language experiences. Not only is it extremely useful in language immersion contexts but also in the classroom situation. It is therefore deeply tied to the practical, action-oriented approach to language learning adopted by the *CEFR* (Council of Europe, 2020: 36).

No descriptors are available as far as plurilingual and pluricultural competence scales are concerned (*ivi*: pp. 125-128). It is generally agreed that in this case too some information on the subject would certainly have been useful (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 17). One of the central pillars of the philosophy underlying the *CEFR* is precisely the importance of developing plurilingual repertoires and intercultural skills and attitudes so as to

promote mutual understanding among people with different cultural and linguistic backgrounds. It is also repeatedly underlined that proficiency across all the languages known by the learner can be uneven and dynamic, so this implies that these are competences that should be achieved by any language learner, regardless of the level.

The generic descriptors for communicative language competences, which are focused on the components of communicative competence, summarize the main skills that characterize level Pre-A1. Therefore, they illustrate that at this band of proficiency approximately halfway to A1 the learner has a limited vocabulary range consisting mainly of isolated words and memorized phrases, even though at times basic word order principles can be observed in short utterances, to provide basic personal information, oftentimes aided by gestures to make himself understood or in need of the active collaboration of the interlocutor (Council of Europe, 2020: pp. 131-142).

Finally, two strategies are considered essential at this level. In line with what has emerged so far, students can infer the meaning of a word relying on contextual information such as illustrations (*ivi*: 60) and can use gestures or point at things to better get the message across (*ivi*: 69).

As previously seen, level Pre-A1 was obtained by the breaking down of its subsequent level. To better determine its specificity, it is important to consider some of the fundamental differences between level Pre-A1 and level A1. At both levels the learner can communicate exclusively about familiar topics, requires the interlocutor to articulate words in a clearly understandable way and focuses on meaning rather than grammatical accuracy, but a few main differences can be identified. Pre-A1 learners heavily rely on gestures, visual aids and contextual information and they are able to express themselves in the target language mainly at single-word level. The A1 learner, on the other hand, possesses a greater degree of autonomy: he begins to experiment with cohesive speech by producing simple sentences (*ivi*: 189) related to areas of most immediate relevance but not limited to the strictly personal sphere (*ivi*: 67), can understand short simple texts sometimes even without the need of illustrations or other prompts (*ivi*: 60) nor the physical presence of the interlocutor (*ivi*: 51), takes the initiative in a conversation (*ivi*: 72) and uses gestures to accompany spoken language rather than compensate for the lack of linguistic resources (*ivi*: 92). It appears clear that level Pre-A1 was a much-needed addition because level A1 is too high of a standard to insist a novice learner meet it without first going through an earlier stage.

The descriptors analysed above paint an accurate picture of the learner who is at the early stages of language development and is exiting the absolute beginner condition by building a first, albeit limited and rudimentary, repertoire of linguistic resources which encompasses highly frequent individual words and formulaic expressions that enable him to produce simple ‘telegraphic speech’ (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 17) in real-life, everyday communicative situations. Familiarity is indeed key for understanding to take place. A cooperative attitude on the part of the interlocutor is also crucial: a slow and distinct manner of speaking, rewording, repetition, the accurate selection of basic words to refer to factual everyday topics and the use of non-verbal prompts are all examples of effective strategies that foster comprehension. Any communication should occur face-to-face because on the one hand the Pre-A1 learner devotes much attention to any contextual information to better understand the message, such as the non-verbal signals sent by the interlocutor, and on the other he himself strategically makes use of pragmatic means like gestures. As far as written texts are concerned, contextual information is once again pivotal. Images, symbols and other visual information are, like the gestures that are used to bridge linguistic gaps, universally accessible mediums and can provide valuable clues on the overall meaning of a written text. Given the limited linguistic resources available to these learners, it comes as no surprise that the authors of the *Companion Volume* could provide only 30 descriptors out of a total of 85 scales. The clear prevalence of descriptors concerning receptive and interactive skills would seem to fully respect the principles of natural language acquisition. During early childhood the mother tongue is acquired from outer environmental stimuli, so by exposure to language, and the oral communication abilities are developed before the written ones. The importance of action for language acquisition is also reflected in the Pre-A1 descriptors, where ample space is left for extralinguistic competence development (Macedonia, von Kriegstein, 2012: 394). In short, the promotion of successful communication despite the absence of a high proficiency in the target language would seem the main leitmotif of this new level. This is fully consistent with the function being attributed to language learning in the *CEFR*:

The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures. Thus, the criterion suggested [...] is communicative ability in real life (Council of Europe, 2020: 29).

The learner is in fact driven to draw on all the resources at his disposal and strategically rely on the observation of the context, on his knowledge, on his previous experience and on extralinguistic skills in order to autonomously achieve any specific goal.

The descriptors provide realistic language activities that do not exceed beyond the possibilities of these learners. On the contrary, their limits are taken into account. To name but a few examples, the learner is expected to being able to deal with simple texts that permeate our daily lives, such as signs, posters, flyers, emails, notes and text messages, and to make purchases. The Pre-A1 student is in effect a ‘social agent’ who actively participates in the social context in which he lives.

Despite some gaps that should be filled in the future, the descriptors calibrated to this band of proficiency offer numerous opportunities for learners at the very beginning stages of language proficiency.

1.3.2 Level Pre-A1 and interlanguage development

Level Pre-A1 could be defined as the missing link in the six-level scale developed by the Council of Europe. This is because its descriptors are reminiscent of the very first stage of interlanguage development.

Before entering the subject, though, it is necessary to make some preliminary remarks as regards the nature of *CEFR* levels. It should indeed be specified that, contrary to popular belief, levels of linguistic proficiency do not imply an exact correspondence to developmental stages of language acquisition (Runnels, 2013: 4). The former are based primarily on difficulty judgements and perceptions of learners’ abilities and progress along their language journey shared by highly experienced teachers (Jones, 2016: 42), so they are not supported by any empirical evidence. Moreover, the *CEFR* is an instrument that was developed with the primary aim of providing a common basis of language learning progression for the elaboration of syllabuses and examinations across European countries, so the creation of standardized levels was inevitable:

Any attempt to establish ‘levels’ of proficiency is to some extent arbitrary, as it is in any area of knowledge or skill. However, for practical purposes it is useful to set up a scale of defined levels to segment the learning process for the purposes of curriculum design, qualifying examinations, etc. (Council of Europe, 2001: 17).

However, they are still widely considered as “the best researched scales of foreign language proficiency in the world” (Hulstijn, Alderson, Schoonen, 2010: 15), as they have proven to be much more accurate in terms of progression in language learning than any

other widespread classification of language proficiency stages (*ivi*: 16) thanks to the thorough behavioural scaling approach adopted in the *CEFR* to differentiate between the different levels. Some studies have even shown that the *CEFR*'s description of progression in terms of morpho-syntactic knowledge, discourse organisation and use of formulaic expressions, the latter being particularly relevant for Pre-A1 learners, is consistent with interlanguage research (Forsberg, Bartning, 2010). It can therefore be claimed that, to a certain degree and with the necessary generalizations, the authors of the European document adhered to the main principles of interlanguage construction and the addition of level Pre-A1 offers further evidence in support of this argument.

The notion of interlanguage was introduced comparatively recently and is closely related to that of error. Early studies on second/foreign language acquisition agreed that errors were a direct consequence of native language interference (Pistorio, 2016: 14). Gradually, over time, it became clear that, while the native language does influence selected areas of the target language, such as pronunciation and intonation (Luoni, 2016: 16), it mostly facilitates second/foreign language development thanks to the strategic phenomenon of lexical and syntactic transfer (D'Annunzio, Serragiotto, 2007: 28). These realisations created the basis for a new way of looking at errors. Towards the end of the 1960s, experts in the field became interested in studying errors, rather than merely counting them, as they could provide valuable insight into the overall process of second/foreign language acquisition (Pallotti, 2010: 160). The utterances produced by a second/foreign language learner reveal a lot about the strategies he is adopting when he is learning the target language. It appears, in particular, that learners formulate and reformulate hypotheses and generalisations about how the second/foreign language works when they are exposed to it, thus generating an authentic, albeit transitional, language system, governed by precise and coherent rules (Ferrari, 2017: 169), which was first named 'interlanguage' by Selinker in 1972 (Pistorio, 2016: 15). The interlanguage system can ultimately be defined as:

[...] a type of linguistic system used by second and foreign language learners [who are in the process of learning a target language] [...], a continuum of language varieties halfway between the mother tongue of the learner and the target language, characterized by: systematicity [...], instability [...], individual variability (D'Annunzio, Serragiotto, 2007: 23)⁵.

⁵ Own translation: “[...] una varietà di apprendimento della lingua seconda [...], come continuum di varietà linguistiche che si pongono nello spazio tra lingua materna dell'apprendente e seconda lingua d'arrivo, caratterizzate da: sistematicità [...], instabilità nel tempo [...], variabilità individuale”.

The focus is thus shifted from the negative notion of error to that of the active role played by students in their strategic discovery of the target language (Pallotti, 2007: 1). Contrary to the behaviouristic position, the notion of interlanguage implies the existence of a so called ‘Language Acquisition Device (LAD)’, defined by Chomsky as an inborn mechanism of language acquisition common to all human beings (D’Annunzio, Serragiotto, 2007: 22). Studies have indeed established a series of fixed developmental stages in second/foreign language acquisition that are shared by all learners (Pistorio, 2016: 15), irrespective of their age, mother tongue and learning context (Pallotti, 2007: 5). These stages are the following (D’Annunzio, Serragiotto, 2007: 25-26):

- The first is called ‘pre-basic’ and it is the most significant for the present work. At this stage the learner adopts a predominant pragmatic behaviour and thus a number of pragmatic strategies can be observed. Among these are: the use of gestures, the detection of contextual clues, requests for cooperation on the part of the interlocutor, asking for repetition, rewording or clarification and code-switching. As regards his linguistic resources, they include individual word forms memorized by rote and formulaic language. Lastly, there is an overall lack of grammatical categories and relations.
- At the ‘basic’ variety the grammatical competence of the learner grows as functional categories are accessed, but his morphosyntactic knowledge is still rather poor.
- At the ‘post-basic’ stage more complex syntactic constructions are progressively being used.

The reason behind such a trajectory in language development lies in the processability theory by Pienemann (Ferrari, 2017: 170). The scholar noted that there exists a specific hierarchy of processability of language structures, due to which students learn less cognitively complex and more salient and frequently encountered structures before and only after having processed these can they have access to more complex second/foreign language properties (Pallotti, 2007: 4). Communicative effectiveness is also a principle of natural selection, which is particularly evident in the first stage, where mainly individual words and memorized formulae are acquired because of their higher communicative and informational value, as compared to the so called ‘empty words’, which have solely a grammatical function (*ibidem*).

The implications for teaching practice are quite straightforward: the teacher cannot possibly modify such a trajectory, but his only task is to provide students with adequate inputs in order to facilitate this process (*ivi*: 9).

Clearly, if on the one hand it was found that this progression is common to all second/foreign language learners, the same does not apply to its development rate, which is not uniform across people. Among the factors contributing to individual variation in the rate of acquisition are: age, personal characteristics, the context in which language is used, language distance between L1 and L2 (D'Annunzio, Serragiotto, 2007: 27), “intelligence, language aptitude, [...] motivation [...] [and] personality traits” (Gullberg, de Bot, Volterra, 2008: 164). An emblematic representation of the foregoing is provided by the application of Dynamic Systems Theory to second/foreign language development. According to this theory:

[...] the development of a system is iterative; each stage of development is based on the previous one. And since the situation of the system at each stage is the result of a complex interaction of internal and external factors, the implication [...] is that the long-term state of a system cannot be predicted (Lowie, 2012: 19).

The natural consequence of this is also that each individual dimension of language evolves in its own timescale. As previously mentioned, this is taken into account in the *CEFR* itself, where it is clearly recognised that its predefined levels shall be aimed at establishing individual profiles (Council of Europe, 2001: 17).

One can thus notice that a level encompassing the very first developmental stage in natural language acquisition was entirely absent from the original version of the *CEFR*, while the basic and post-basic varieties could be identified with levels A1 (e.g. “Shows only limited control of a few simple grammatical structures [...]”) (*ivi*, 2001: 29) and A2 (e.g. “Uses basic sentence patterns [...]”) (*ibidem*) respectively. It is therefore evident that scholars realised that such a milestone deserved to be acknowledged and described in order to provide adequate guidance and support to minimally proficient learners and their teachers.

1.3.3 Key language learning strategies employed by Pre-A1 learners

There is broad consensus among scholars specialised in the field of educational linguistics that language learning strategy use plays a crucial role in foreign language and second language learning.

In the early work by Rubin (1975: 43), language learning strategies are defined as “techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge”. Chamot and Küpper (1989: 246) refer to them as “techniques which students use to comprehend, store and remember new information and skills”.

Comparing different classification theories, Oxford (1990) divided language learning strategies into two major categories, which are also subdivided into six sub-groups:

- Direct strategies directly contribute to language learning and include memory strategies for storing, retrieving and linking new information, cognitive strategies for understanding, manipulating and producing the target language, and compensatory strategies for being able to communicate anyway despite limited linguistic knowledge.
- Indirect strategies contribute indirectly to managing the learning process and include metacognitive strategies for planning, monitoring and evaluating learners’ own learning efforts, affective strategies for controlling feelings, attitudes and emotions, and social strategies for facilitating interaction with other people in the learning process.

According to Oxford (1990: 9), language learning strategies make learning easier, quicker and more enjoyable, promote learner’s autonomy, self-direction and self-efficacy and encourage the development of communicative competence. Given the great emphasis placed on communicative competence in the *CEFR*, the definition of strategies provided here focuses precisely on this latter advantage of language learning strategies:

Strategies are a means the language user exploits to mobilise and balance his or her resources, to activate skills and procedures, in order to fulfil the demands of communication in context and successfully complete the task in question in the most comprehensive or most economical way feasible depending on his or her precise purpose (Council of Europe, 2001: 57).

Research on the matter has attracted increasing attention since Rubin’s 1975 article suggesting that the strategies of good language learners could help teachers improve their less successful students’ language competence. Many other studies have repeatedly shown positive associations between effective language learning strategy use and positive learning outcomes.

Griffiths et al. (2014) emphasize that strategy instruction is pivotal. The reasoning behind this is that students are not always aware of the wide variety of language learning strategies and their power in making learning quicker and more effective. In fact, they typically use those strategies that reflect their basic learning styles, if not encouraged.

Positive effects of strategy instruction emerged from proficiency in speaking and reading in particular (Dadour, Robbins, 1996), and increase in motivation (Nunan, 1997). In this regard foreign language teachers have two very important goals: teaching learners ‘what to learn’ and ‘how to learn’. Their role should be that of facilitators who promote learners’ management of their own autonomous learning through the mastery of a vast array of language learning strategies.

As previously noted, strategies permeate Pre-A1 descriptors. Those that appear more frequently are the use of ready-made, memorized and unanalysed chunks of language, the use of gestures and the ability to infer the meaning of a message through visual aids. The following sections will examine these three particular strategies predominantly employed by beginner language learners. It will come to light that their role is not limited to merely compensating for the lack of linguistic resources, nor facilitating communication, but they also encourage language acquisition.

1.3.3.1 Formulaic language and its implications for second/foreign language acquisition

All languages present specific phrases that are learned as single entities (Xu, 2016: 39). In the field of linguistic studies these are grouped under the name of ‘formulaic sequences’ (*ibidem*). According to Wray and Perkins (2000), formulaic sequences can be defined as:

[...] sequence[s], continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which [are], or [appear] to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (Orlik, 2017: 18).

Therefore, to fall into this category a language construction must present more than one linguistic unit, have only one function or meaning and be stored and retrieved as a whole (*ibidem*). Many attempts have been made to classify formulaic sequences. The most comprehensive subdivisions identify three main groups (Hall, 2010: 2):

- Formulaic sequences that are fully fixed in form, the true and proper ‘formulae’ (e.g. ‘Nice to meet you’ or idiomatic chunks such as ‘Too good to be true’);
- Semi-fixed formulaic sequences referred to as ‘low scope patterns’, which require the insertion of morphological details (e.g. ‘What is up with...?’ can become ‘What was up with...?’ if the speaker refers to a situation in the past);

- Sentence-building frameworks of words called ‘constructions’, which are the most productive of all because they entail open-class elements (e.g. ‘ ___ (he/she...) gave ___ (him/her...) ___ (the keys/a present...)’).

It would therefore seem that these categories can be placed on a continuum of increasing flexibility (Xu, 2016: 40).

As previously seen, formulaic sequences are used by Pre-A1 learners because of their pragmatic value. They are particularly useful and effective in conversation because they require minimal effort as they can be immediately retrieved and used (Luoni, 2016: 18), allowing the speaker to focus on more complex processes of a generative nature (Wood, 2002: 7) and “[exhibit] a level of syntactic and phonetic complexity” that exceeds his actual mastery of the language (*ivi*: 3), they match specific social situations (*ivi*: 9), reduce misunderstandings and enhance fluency (Orlik, 2017: 19).

In addition to these advantages related to their strategic use in conversation, it was found that formulaic sequences are also a very powerful engine for the emergence of lexicogrammatical productivity (Hall, 2010: 1). It is worth recalling in this regard that level Pre-A1 is described in the *Companion Volume* as “a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity” (Council of Europe, 2020: 243). It has been previously noticed that at the early stage of interlanguage development the learner has control on a finite range of individual words and multiword units but has yet to develop a conscious awareness of grammatical categories and relations. It was also pointed out that interlanguage is ever-evolving because its rules are constantly revised and updated. Among the mechanisms that promote interlanguage development are precisely formulaic sequences. Indeed, it appears that they are used by the beginner language learner “for bases of comparison with other linguistic forms already stored in memory and in novel input” (Hall, 2010: 2). As a result of this, over time and with repeated exposure to the target language, the learner will be able to “abstract rules from regularities in forms and meanings” (*ibidem*). Two different types of memories are activated in this process: declarative memory, which is based on recall and retrieval, and procedural memory, which subserves the abstraction of rules and is based on production instead (Luoni, 2016: 18). The more unanalysed multiword units are stored in the declarative memory, the more material the procedural memory will have to work with. Productivity is thus gradually achieved thanks to the comparison of similar formulae and subsequent generalisation of recurring common features (Hall, 2010: 7). Therefore, to give a simple example, if formulae such as ‘Good morning’ and ‘Good evening’ are both frequently encountered

and then memorized, a learner might be able to produce a variation like ‘Good afternoon’ because he was able to detect a regularity across the stored instances.

This same process has been noticed among children acquiring their mother tongue. Toddlers pick up frequent chunks they hear in their environment and use them as lexical units. On a later stage, they are analysed and structural patterns are detected and generalised (Hall, 2010: 4).

While children live in an environment permeated with the language they are learning and the same holds true for second language learners, foreign language students have less access to various authentic language inputs (*ivi*: 15). Greater variability was thus observed among this latter group of learners (Wood, 2002: 5). Scholars agree that it is precisely because of their limited contact with the language that it is vital to encourage the acquisition and use of formulaic sequences in a foreign language context, as they serve as a database for grammar acquisition (Hall, 2010: 6). A series of longitudinal studies carried out by Myles et al. (1998, 1999) showed that in such contexts lexico-grammatical productivity increases when formulaic sequences are taught in class (*ibidem*). In light of these findings, good teaching practice should focus frequently and regularly on this strategic dimension of language (Xu, 2016: 41). Students can be exposed to native-like discourse through digital pen pal projects (Wood, 2002: 13) or targeted reading and listening activities (Orlik, 2017: 22). Explicit teaching of formulae was also found to be effective (Hall, 2010: 15), provided that it is accompanied by appropriate guidance on their pragmatic function (Wood, 2002: 10) and contexts of use (*ivi*: 12). It becomes clear, therefore, that Pre-A1 descriptors can provide assistance, structure and direction to language education in this regard.

1.3.3.2 Enactment, visual inputs and language acquisition

Because of the gradual success of the affective humanistic approach, between the 1970s and the 1980s a revolution occurred in the field of educational linguistics: the learner became the starting point of the learning process. Indeed, scholars began to realize that successful learning is achieved when the learner is considered in a holistic manner: the pedagogical, psychological and linguistic dimensions of language learning all play a decisive role in this respect (Balboni, 2005: 2-3).

It was against this background that early studies began to appear relating to non-verbal communication (Sgambelluri, 2017: 188) and more specifically gestures (Gullberg, 2006: 104). Gestures are defined as “symbolic movements related to ongoing talk and to the

expressive effort or intention” (*ibidem*). True and proper gestures, gestures representing objects or events, the act of pointing at something and other movements that complement speech are all part of this category (Gullberg, 2006: 104-105). For the sake of consistency with the shared definition, other forms of extralinguistic communication such as functional actions, symptomatic movements, posture, proxemics and facial expressions are excluded instead, because they are unrelated to what is being communicated verbally (*ivi*: 104) or carry mainly emotional and social information (Sgambelluri, 2017: 189).

It is undeniable that language and gestures are an integrated system: they are used simultaneously, and when they are not, gestures fulfil the same function as language, that is to convey meanings (Macedonia, von Kriegstein, 2012: 393). This connection is even more evident when one considers that gestures precede the development of language in early childhood (Morett, Gibbs, MacWhinney, 2012: 773) and sometimes their use decays as language decays. This last phenomenon is frequently seen in cases of aphasia or stuttering, for example (Gullberg, 2006: 106). Some experts argue that this close relationship between language and gestures has deep evolutionary roots. According to the most widely accepted explanation, gestures are nothing but the more primitive forefather of language (De Iaco, 2020: 1398). In support of this position, it was also confirmed that Broca’s area, the region of the brain which is involved in speech function, is activated by gestures as well (*ivi*: 1399). The majority of categorization systems for gestures identify two main groups, which are based on two different corresponding relations with speech (De Iaco, 2020: 1402):

- Emblems can completely replace speech because they are “conventionalised language- and culture- specific movements” (Gullberg, 2006: 105), that is an interlocutor from a different culture will probably not understand them unless he has received some kind of prior instruction. They must be learned just like their related language (De Iaco, 2020: 1403). Gesture instruction is not only important for successful communication but also because it prevents cultural misunderstandings (*ibidem*). Suffice it to say that a seemingly innocent gesture like crossing one’s fingers, which is a common way for expressing hope for good luck in the majority of cultures, is considered obscene in Vietnam. It is worth recalling, in this regard, that this is taken into account in the *CEFR*, in which it is clearly stated that “the development of communicative proficiency involves other dimensions than the strictly linguistic” (Council of Europe, 2001: 7). Indeed, emblems are listed as part of the learner’s socio-cultural competence (*ivi*: 103)

and it is recognised that “[p]aralinguistic body language [...] carries conventionalised meanings, which may well differ from one culture to another” (*ivi*: 89). It is also stated that, as a consequence, learners should be equipped with this particular kind of intercultural competences (*ibidem*). Since one of the main purposes of the document is to promote contact between people from different linguistic and cultural backgrounds, this dimension of communication is absolutely crucial and needs equal and adequate consideration (Diadori, 2013: 19);

- Speech-associated gestures, on the other hand, are representational or rhythmic movements that “are created on the fly and are performed spontaneously and unwittingly during speech” (Gullberg, 2006: 105). They accompany speech in such a way that they support and expand it and introduce a visual-spatial representation of what is being said (Sgambelluri, 2017: 190). Among these are deictic gestures (e.g. pointing), iconic gestures (e.g. raising one’s hand to gesturally describe a tall person), metaphoric gestures (e.g. mimicking a pair of scissors using forefinger and middle finger to communicate to the other person to ‘cut short’) and motor or beat gestures (e.g. naturally moving one’s hands in tune with the rhythm of speech or so as to emphasise certain words) (De Iaco, 2020: 1402-1403). Some of them have linguistic functions (e.g. deictic pointing), others function as actual parts of speech and substitute entire words or phrases, and still others function as entire speech acts (e.g. handing over a cup of tea to the interlocutor) (Gullberg, 2006: 106). These gestures might slightly vary from culture to culture (e.g. in certain cultures the same movement is larger, in others less pronounced) and from language to language (e.g. to indicate that a ball has rolled down a street English speakers tend to use one single movement that represents both the manner of rolling and the direction to which the ball was headed because the action is expressed by a single verb in the English language, while the Japanese use two simultaneous movements because the action is expressed by two different verbs in Japanese), but precisely because of their spontaneous nature they are considered universally intelligible (Gullberg, 2006: 107-108).

The vast majority of the aforementioned studies focused on emblems, their meanings and their acquisition (*ivi*: 109). Nonetheless, the last 20 years have also seen increasing interest in the second category of gestures (*ibidem*), which is the focus of the present

discussion. These gestures are precisely those that are used by Pre-A1 learners and beginner learners in general as compensatory strategies in order to lead the interlocutor to lend his support (De Iaco, 2020: 1404) or compensate for their limited linguistic knowledge (*ivi*: 1403). It was in fact noticed that, as a natural consequence, they tend to decrease dramatically as language proficiency improves (Gullberg, de Bot, Volterra, 2008: 165).

A separate line of research has taken hold, according to which these gestures in particular are crucial not only for supporting communication, but also because they facilitate language acquisition (Gullberg, 2006: 106). This theory is supported by the fact that it was observed that people use gestures even when their interlocutor is not physically present (e.g. during a phone call) (*ivi*: 114). The mechanism behind this phenomenon is twofold and it is based on the process by which our brain naturally acquires new information. According to the most reliable field studies, a new information is more permanently acquired when both the left and the right hemispheres of the brain are engaged, the first being the hub of language processing, while the latter the receiver of emotional and sensory input (Balboni, 2005: 4). This holistic engagement of the learner is key to success in language learning and this is precisely what happens when discourse-related gestures come into play. On the one hand, gestures enhance memory if they are performed in association with language because the linguistic input is also associated to a sensorimotor one (Sgambelluri, 2017: 191). The same occurs when the verbal inputs presented by the interlocutor are accompanied by gestures. In this case sight is the primary sensory intake (De Iaco, 2020: 1400). It follows that all visuals, in a broader sense, when associated with language foster language acquisition. Among these are pictures, illustrations, signs, maps, graphs, videos and films (Aisami, 2015: 514). This is yet another strategy that is often mentioned in Pre-A1 descriptors. Finally, research has highlighted that there exists a hierarchy within sensory inputs, which has been effectively represented by the ‘Dale’s Cone of Experience’ model, also referred to as ‘the Learning Pyramid’ (Stokes, 2001: 13). It appears that learning evolves from the concrete to the abstract and thus that people generally remember 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they see and hear at the same time, 80% of what they say and write, and 90% of what they actively do and reprocess (Casi, 2014: 7). In confirmation of this, several experiments involving beginning foreign/second language learners demonstrated a “more pronounced effect of gesture enactment than gesture

viewing” (Morett, Gibbs, MacWhinney, 2012: 774). One of these, for example, found that:

During instruction spanning 4 weeks, children learning English recalled more words from this language when they enacted representative iconic gestures than when they learned the word meanings via images (*ibidem*).

In the light of these findings, it became clear that the more traditional approaches to language teaching are not at all efficient because they do not take into consideration how the human brain functions and retains new information. Indeed, in traditional instruction learners are passive recipients of verbal information (Macedonia, von Kriegstein, 2012: 407). This realization has led to the emergence of a series of multimodal approaches and strategies to language learning, the primary purpose of which is to help capture attention, provide redundancy and engage as many senses as possible in order for language acquisition to take place. Flash cards, videos, songs and illustrated teaching/learning material are increasingly present in language classrooms (*ibidem*). As regards gestures, even though their potential is still not fully exploited in language education (*ibidem*) some examples can still be mentioned. Total Physical Response (TPR) is a teaching method that was first introduced in the 1960s by Asher, but it is still quite popular to this day, especially with beginner language learners (*ivi*: 394). During TPR, the teacher utters a word or a command and represents it gesturally immediately after. Subsequently, the class is requested to do the same (*ibidem*). Speech is thus grounded in the concrete, physical experience. Moreover, many studies showed that second/foreign language teachers subconsciously use gestures, especially with students at the initial stages of language acquisition (Gullberg, 2006: 112). The so called ‘Teacher Talk’ or ‘Foreigner Talk’ is a strategic variety and adaptation of language that is often instinctively used by native speakers when they talk to a foreigner in order to optimize his comprehension, and it includes speech-associated gestures as well as other language-related strategies such as circumlocution, paraphrase and the use of simple words and a simplified syntax (Diadori, 2013: 3). In so doing, though, as has been seen, language acquisition is also fostered (De Iaco, 2020: 1404-1405).

To conclude, level Pre-A1 represents a groundbreaking addition to this area as well, because it could motivate and guide foreign/second language teachers and learners towards a more informed and better targeted use of gestures in the future (*ivi*: 1406).

CHAPTER 2: Level Pre-A1: supporting language learning across the lifespan

After a description of the sources that contributed to the birth of the latest *CEFR* level, it will appear evident that such level has all the prerequisites to adapt to and to support a great variety of users at such a delicate, crucial and challenging moment like that being experienced by those who are approaching a new language from scratch. Moreover, further evidence on its particular suitability to language learners whose language abilities may be developing at a slower rate will be provided.

2.1 Projects contributing to the development of level Pre-A1

Pre-A1 is a level designed for heterogeneous categories of users. After all, any language learner at some point has found himself in the position of being a beginner. Therefore, it is addressed to learners of different ages and in different stages of cognitive and native language development (McElwee, Devine, Saville, 2019: 214-215). In general, being it a very basic level, it can represent a valuable support in those formal educational contexts in which languages are studied for a handful of hours a week (*ivi*: 215) or for all those who, for various reasons related for example to a lack of time to devote to learning the target language (*ivi*: 228) or to personal and biological characteristics such as age or disability conditions (*ibidem*), need to spend more time than others in the early stages of language acquisition. Indeed, level Pre-A1 sets a series of accessible objectives, thus enhancing the first positive, albeit slow, steps in learners' progression and "provid[ing] a roadmap [...] which previously may have been more opaque" (McElwee, Devine, Saville, 2019: 216). In both the *CEFR* and the *Companion Volume* explicit reference is made to three categories of learners, namely tourists, adults and young learners. When describing the early descriptors of this reference level it is stated that they "concern 'real life' tasks of a tourist nature" (Council of Europe, 2001: 31). It appears clear that such a concrete and easily accessible level could be very useful in those conditions of linguistic immersion that emerge for example as a consequence of business trips, leisure trips or short stays abroad, where the individual does not need to master the formal aspects of the language but rather needs to be able to communicate and understand the interlocutor for coping with simple survival needs using single words, very short sentences and extralinguistic communication strategies. As already seen in the previous chapter, the adult user is mentioned with reference to the role that a further segmentation of the Basic

User level can play to support the motivation of these learners (*ivi*: 32), who are usually attending evening classes for a few hours a week. Finally, young learners are mentioned no less than three times:

A primary to lower secondary school system [...] could develop the Basic User stem to produce a set of [...] milestones [...] (*ibidem*);

In certain contexts, for example with young learners, it may be appropriate to elaborate such a ‘milestone’ (*ivi*: 31);

In a school learning context, one could imagine a separate list of ‘pedagogic tasks’, including ludic aspects of language – especially in primary schools (*ibidem*).

It is precisely in reference to the latter that the vast majority of studies carried out on this new level are based. As regards lower and upper secondary students, level Pre-A1 could actually be useful in the early stages to support the learning of a new foreign language so as to counter what emerged from the most recent international surveys on the foreign language competences of European students (McElwee, Devine, Saville, 2019: 216). Furthermore, one of the consultants who took part in the work for the development of the *Companion Volume*, namely Maria Stathopoulou (Council of Europe, 2020: 14), recently published a paper (Alexiou, Stathopoulou, 2021) in which she discusses the implications of such level for early language learning. In addition to those already mentioned, Nick Saville, another contributor to the project (Council of Europe, 2020: 15), indicates in another paper that “the Pre-A1 level descriptors can provide diagnostic and instructional support [...] for those with learning disabilities” (McElwee, Devine, Saville, 2019: 228) or “learning difficulties” (*ivi*: 215), but also for “newly-arrived immigrants” (*ivi*: 222), “adult learners with [...] a lack of formal education” (*ivi*: 228) and “those who have an L1 very dissimilar to the target language” (*ivi*: 228). Students with Special Language Needs could for example benefit from the ample space granted to the extralinguistic dimension of communication (Daloiso, 2012a: 508), while for immigrants its descriptors, predominantly practical in nature, could prove very helpful with the necessary adaptations, at least in the early stages, as they promote the learning of the first rudimentary linguistic means, which are essential for being able to communicate and integrate in the host country (McElwee, Devine, Saville, 2019: 223). However, it is recalled and reiterated here once again as it will be outlined in more detail in later parts of the present work, that, analogously to those that follow it, this is not a level suitable for an illiterate or low-educated public as it provides descriptors concerning reading and

writing and assumes processes and abilities related to these skills (Minuz et al., in Caon, Bricchese, 2019: 60), such as being able to consult a dictionary (Council of Europe, 2020: 66-82-83). The same also applies to all those who are literate in a logographic or in a non-Latin writing system (*ivi*: 59): experts in the field are unanimous in the view that in the initial stages of learning a distant new language these learners need to focus on literacy as well, so as to become familiar with the Latin writing system used in most European languages (Borri et a., 2014: 19).

As already mentioned, this level had already been defined and described in detail in various projects and language certification systems. It is worth referring to them to better understand its nature and further substantiate the diverse population to which it is addressed – as will be seen, these are projects created to support both schoolchildren and adults –, in order to obtain a more comprehensive picture.

Chief among them is surely the *Lingualevel Project – Instruments for the Evaluation of Foreign-Language Competences (IEF)* (Council of Europe, 2020: 38), targeted at primary, lower and upper secondary school students (from 7 to 16 years of age) (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: 3). It is an initiative that has been implemented in Swiss schools since 2007 at the explicit request of foreign language teachers, who, during a national needs analysis, had complained about a lack of adequate tools for teaching and evaluating languages in the school context (*ivi*: 2). A *CEFR*-based toolkit has therefore been developed. It collects a series of tools that can be immediately used in the classroom and resources for teacher training in French and English, all available online⁶. These include an adaptation of the can-do descriptors of the *CEFR* to this young age group and the school context, for each level up to B2, in relation to the five language activities (listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing). In addition, each level is subdivided into a further sub-level, for a total of 8 levels ranging from A1.1 to B2.2 (*ivi*: 4). As can be seen⁷, most of the descriptors at level A1.1 overlap with those at Pre-A1. This tool has revolutionized language education in Switzerland because, being integrated into initial teacher education, it has contributed to

⁶ For further information visit: <https://www.zebis.ch/lingualevel> .

⁷ LINGUALEVEL/IEF (SWISS) PROJECT_2_Self-assessment descriptors for learners in lower secondary education,
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff2> .

the dissemination of the contents and values underlying the *CEFR*, including a communicative approach to language teaching (*ivi*: 1).

The second main source for the new Pre-A1 level is the *Common European Framework of Reference Japan (CEFR-J)* (Council of Europe, 2020: 38), an adapted version of the *CEFR* tailored to the needs of Japanese English language learners ranging from primary school to tertiary level of education (Koizumi et al., 2019: 2). As previously stated, the *CEFR* has also been adopted beyond Europe and in Japan, in particular, following its translation into Japanese in 2004 (*ibidem*), as there was here a complete lack of reference standards on the learning, teaching and assessment of foreign languages (Runnels, 2013: 3). However, it soon emerged that the *CEFR* was not fully compliant with the needs of Japanese students. Following a national survey administered to Japanese secondary school learners of English, it emerged that 50% of students had failed to reach level A1 after no less than five years of studying the language (Negishi, 2012: 109). A similar study which involved 1700 employees at a Japanese manufacturer company of electronic systems found that more than 80% of them fell within A1 and A2 levels (Runnels, 2014a: 11). It was concluded that a tool such as the *CEFR* could not provide "users with adequate criteria for distinguishing between the population's language abilities" (Runnels, 2014b: 71), which are heavily skewed towards the lower levels of the European scale, presumably due to a lack of familiarity with the Latin alphabet (Negishi, 2012: 112). Moreover, some of the descriptors associated with the lower levels had proven to be more challenging than expected for Japanese learners: for example, at level A1 the learner can understand what is written in a postcard but many in the Japanese context found it difficult because, unlike Europe where very little information is provided in postcards, there is here a tendency to produce extensive texts (Runnels, 2014b: 71). In light of this evidence, it was therefore considered appropriate to create an adapted version of the European instrument, that would include further segmentations of bands A and B (Negishi, Takada, Tono, 2013: 142). The *CEFR-J* was officially released in 2012 (Tono, 2019: 7). Consistently with the branching approach adopted by the *CEFR*, to better discriminate incremental differences in proficiency for Japanese learners of English, this version of the document includes no less than 12 levels, resulting from the addition of a Pre-A1 level, the tripartition of level A1 and the bipartition of levels A2, B1 and B2 (Negishi, 2012: 112). These are complimented by corresponding can-do descriptors and reference level descriptions for the English language, which refer to the five language activities (listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing) (Tono, 2019: 5). A strong similarity

is noticeable between sub-levels Pre-A1 and A1.1, and the new Pre-A1 level introduced by the *Companion Volume*. In the new version of the *CEFR* the former were grouped under a single level because they are very similar to each other⁸. So much so that studies conducted to test the validity of the Japanese scale “indicated that for several adjacent levels, there were no statistically significant differences in mean difficulty ratings” (Runnels, 2014b: 72). This excessive segmentation of *CEFR* levels would therefore appear to be overly meticulous. In the *CEFR* itself it is warned that:

The number of levels adopted should be adequate to show progression in different sectors, but, in any particular context, should not exceed the number of levels between which people are capable of making reasonably consistent distinctions (Council of Europe, 2001: 21).

Another weakness in this project, which was created with the best of intentions, concerns the fact that it follows the same path as the *CEFR*, which is focused exclusively on language learning. As this is a tool intended for Japanese-speaking learners of English, it would have been appropriate to include additional descriptors to initiate them to a different writing system. Many are therefore sceptical about its validity and usefulness in this particular context, and thus about its prospects for success in the future (Runnels, 2014: 19). To date, concrete data on the implementation of this project, which has been introduced relatively recently, are not yet available.

Other sources it was drawn from for the construction of level Pre-A1 include the *Global Scale of English (GSE)* by Pearson Education (Council of Europe, 2020: 15), Cambridge Assessment English (*ibidem*) and level A1.1 for the French language (Beacco et al., 2005) (Council of Europe, 2020: 269).

The former was launched in 2014 and it is a system developed from *CEFR* descriptors for measuring learner proficiency and progress in the English language across levels Pre-A1-C2 in the four skills of speaking, listening, reading and writing. Pre-A1 descriptors were developed and adapted to a variety of ages, ranging from age six to adulthood⁹.

Cambridge Assessment English launched in 1997 *Young Learners English: Pre-A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers* (McElwee, Devine, Saville, 2019: 215), a set of three English low-stakes exams specially designed to testing English learners at beginner level in primary and lower secondary education (aged 6 to 12 years) (Cambridge Assessment

⁸ NEGISHI M., TAKADA T., TONO Y., A progress report on the development of the *CEFR-J*, pp. 156-163, <https://ro.alte.org/resources/Documents/SILT%2036%20FOR%20PRINT.pdf> .

⁹ ENGLISH.COM, *GSE Teacher Toolkit*, <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo> .

English, 2018c: 3). They consist of a listening paper, a reading and writing paper and a speaking test (Cambridge Assessment English, 2018a: pp. 2-4) and are aligned with the CEFR at levels Pre-A1, A1 and A2. Specifically, they progressively overlap and each of them encompasses level Pre-A1: *Pre-A1 Starters* is targeted at Pre-A1 level, *A1 Movers* is targeted at A1 and Pre-A1 levels, while *A2 Flyers* includes A2, A1 and Pre-A1 level activities (Cambridge Assessment English, 2018c: 10). Can-do statements describing what learners are expected to be able to do at each level were built upon *CEFR* levels (Cambridge Assessment English, 2018b: 7) but integrated with suggestions from teachers, parents, candidates and experts in the field of language testing and assessment (McElwee, Devine, Saville, 2019: 218) so as to make them more appropriate for the younger age group. These descriptors are thus very similar to those of the new level introduced by the *Companion Volume*, but made more relevant to young learners' experience and understanding of the world¹⁰. The overarching goal of these exams is precisely to motivate the youngest to foreign language learning and to foster their ability to communicate in a new language (Cambridge Assessment English, 2018a: 1), in support of early language learning and lifelong learning. In line with the expectations for level Pre-A1, the focus is on realistic tasks (Cambridge Assessment English, 2018c: 25) and individual words or very simple phrases (*ivi*: 10). Moreover, an extensive use is made of images and gestures (*ivi*: 9).

Lastly, level A1.1 (Beacco et al., 2005) is an inventory of basic linguistic structures of the French language. As it is meant for a public of adult immigrants with little to no knowledge of French and possibly little to no formal education, it specifies the textual genres, the domains and specific contexts of language use, the communicative functions, the grammatical structures and lexis most urgent and relevant in the context of migration. Furthermore, it includes additional objectives related to literacy skills (Vandermaulen, 2012: 251). Two are the language certifications based on level A1.1: the *DILF* (*Diplôme Initial de Langue Française*) and the *DEL F Prim* (*Diplôme d'Études en Langue Française - École Primaire*). The first is aimed at evaluating the four language skills of new arrivals in France. Since some of them might have had little or no education in their country of origin and are often not able to read or write, greater emphasis is placed on

¹⁰ CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH, *Cambridge English Qualifications: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers – Handbook for teachers. For exams from 2018*, pp. 7-8, <https://www.cambridgeenglish.org/Images/357180-starters-movers-and-flyers-handbook-for-teachers-2018.pdf>.

listening comprehension and spoken production skills¹¹. *DEL F Prim*, on the other hand, similarly to *Young Learners English*, is a certificate for proficiency in French as a foreign language for novice learners of primary school age. Its structure and content are virtually identical to those of its English counterpart¹².

2.2 A wide range of different language learners' profiles

In the following sections further insight will be provided into the reasons why such a level is particularly suitable for children at preschool age, primary and secondary school learners, adult and senior beginners and people with Special Language Needs. However, it should always be borne in mind that proficiency levels have been designed to serve as “a [general] guide for the development of context-appropriate educational objectives” (North, Piccardo, 2019: 142). Indeed, the learner-centered approach adopted in the *CEFR* and in the *Companion Volume* relates to the importance of focusing the entire learning process on the specific needs of the different groups of learners. As level Pre-A1 has been derived from a set of sources often significantly different from one another in terms of final recipients, it will be up to the teacher to identify the most appropriate tasks and goals, depending on the specific student population and educational context in which he has to operate.

2.2.1 Level Pre-A1 and early language learning

The importance of second/foreign language education has also been widely recognised by the European Union ever since its inception. Similarly to what was stated in the 1954 *European Cultural Convention* of the Council of Europe, in Article 126 of the *Maastricht Treaty* it is expressly acknowledged that “the teaching and dissemination of the languages of the Member States” is needed in order to strengthen the idea of a European identity (Council of the European Communities, Commission of the European Communities, 1992: 47). In line with the conclusions of the 2002 Barcelona summit of the European Council encouraging Europeans to learn at least two foreign languages in addition to their mother tongue (European Council, 2002: 19), an increasing number of European

¹¹ FRANCE-EDUCATION-INTERNATIONAL.FR, *DILF - Diplôme Initial de Langue Française*, <https://www.france-education-international.fr/en/dilf> .

¹² FRANCE-EDUCATION-INTERNATIONAL.FR, *DEL F Prim*, <https://www.france-education-international.fr/en/delf-prim> .

countries have made it compulsory for secondary school learners, and also for primary school learners in a few cases, to learn two foreign languages¹³. As anticipated in the previous chapter, a decade later, in light of the discouraging results of the first *European Survey on Language Competences (ESLC)* (2012), it became clear that the “*Barcelona Objective*” was not producing the desired effects. The *ESLC* was commissioned by the European Commission in collaboration with Cambridge English Language Assessment (Jones, 2016: 39) and its primary purpose was precisely to monitor the foreign language skills (with the only exception of speaking) of secondary school students aged between 13 and 16 (Costa, Albergaria-Almeida, 2015: 2370). It was administered over a span of four years in 14 countries and to a total of about 54000 pupils (*ibidem*). The final results showed that, as far as the first foreign language was concerned (usually English), 14% of students failed to reach *CEFR* level A1, while 42% of them successfully reached *CEFR* band B of proficiency. With regard to the second foreign language, around 20% of pupils did not achieve *CEFR* band A but 25% of the total skewed towards *CEFR* band B (*ivi*: 2371). The evidence suggested that students’ overall foreign language competence was quite limited and that slightly better results were generally achieved in the first foreign language, which is introduced years before the second one in the majority of cases. As maintained by the European Commission, such findings are to be attributed to a widespread underestimation of the advantages of an early exposure to foreign languages among European countries (*ivi*: 2372). According to figures from 2015/2016 provided by Eurydice, a statistical body established by the European Commission for the purpose of monitoring national education systems, in almost all European countries pupils start learning a foreign language as a compulsory subject from primary school onwards, and in some cases even after the age of 10¹⁴.

Even though, unlike older learners, children have shorter attention spans and limited knowledge about the world, are still developing cognitively and linguistically and thus have limited metacognitive and metalinguistic awareness (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 13), it is now widely recognised that they are better language learners, in the sense that they can acquire the language more easily and can actually gain native-like skills and abilities. Studies on early language development suggest that environmental cues and

¹³ EURYDICE.INDIRE.IT, *L’insegnamento delle lingue straniere in un’Europa sempre più multilingue*, <https://eurydice.indire.it/linsegnamento-delle-lingue-straniere-in-uneuropa-sempre-piu-multilingue/> .

¹⁴ *Ibidem*.

biological factors both contribute to these remarkable acquisition outcomes. As has been seen, exposure to language data is fundamental for the development of any learner's interlanguage system (Daloiso, 2007: 11). It follows that it is pivotal that the environment around the child is rich in stimuli and interpersonal relationships so as to provide him with as much linguistic material as possible to experiment with (*ivi*: 22). Needless to say that the amount and quality of input will affect the rate of developing competence (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 12). This is precisely the reason why the formal integration of foreign language instruction in preschool and primary school settings should be of paramount importance: isolated projects do not guarantee continuity, which is vital for language acquisition (European Commission, 2011: 12). On the other hand, children possess natural language acquisition mechanisms and traits that bring considerable advantages. Because they are still in the process of acquiring their mother tongue, their neural plasticity is at its peak (Daloiso, 2007: 24). In this regard, specific temporal windows have been identified by neuroscientific studies (*ivi*: 12-13):

- The first critical period ends at the age of 3. In this window native-like fluency is perfectly achievable;
- In the second critical period, which lasts up to 8 years of age, the child can still gain native-like skills, but in this case a greater effort is required because “the second language [...] occupies a wider region that [...] needs more energy [...] to be activated” (*ivi*: 24);
- Finally, a sensitive period has also been tentatively identified between the ages of 8 and 22. During this window positive results can be achieved but not as good. Indeed, the ability to mature a stable and unconscious linguistic competence gradually declines with a loss of plasticity caused by the stabilization of neural circuits, which leads to cerebral maturation (*ivi*: 23).

During the two critical periods the child is able to acquire native-like pronunciation of a second language because the phonetic repertoire of his mother tongue is not stabilized yet and thus he is “potentially capable of distinguishing sounds from all languages” (*ivi*: 32). As already pointed out in the previous chapter, morphosyntactic development of the mother tongue of children begins with the acquisition of fixed formulae and frequent phrases that are later deconstructed to derive a set of rules and regularities (Hall, 2010: 4). It has been confirmed that the same also applies to second/foreign language acquisition (Daloiso, 2007: 34). While the ability to acquire the lexicon of a second/foreign language remains constant over time (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 41), a peculiarity of children is

that their lexical repertoire in their mother tongue consists mainly of concrete, everyday words (Daloiso, 2007: 31), which is in line with Piaget's theory of cognitive development according to which children's experience of the world is egocentric until the age of 7 (Bickel, Bruschi, Leporatti, 2012: 28). It appears that children effortlessly and deeply associate previous lexical knowledge in their first language with the corresponding words of the new language. More specifically, they "can form two distinct lexical systems for the two languages [...], yet link them directly to only one conceptual system" (Daloiso, 2007: 31). Furthermore, children communicate through gestures to bring attention to themselves or to achieve particular pragmatic ends when they lack the linguistic resources to be able to do so (*ibidem*). Gestures are also strategically used to facilitate word retrieval, but only from the age of two, at the start of the maturation process of the explicit memory (*ivi*: 25). Indeed, at this stage the child begins to rely on a series of explicit memory strategies such as repetition of the linguistic input and association of verbal material with extralinguistic elements like gestures and visual inputs (*ivi*: 26). Lastly, children are "curious by nature [...] [and] motivated innately for anything new" (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 13). Neuroplasticity during childhood is in fact also supported by an inborn integrated use of the senses. "The child explores reality by seeing, touching, smelling, tasting and hearing it" (Daloiso, 2007: 22) and this allows him to be able to "decode external clues like intonation, gesture, facial expressions [...]" (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 17).

The previous data and considerations have thus stimulated reflection and driven the search for solutions to support the language learning of young and very young students in more recent times (*ivi*: 12). The first concrete endeavours to promote early language learning in Europe are to be identified once again within the European Commission. In 2011 the Commission published a document providing general guidelines stemmed from positive practical experiences of teachers on the measures considered appropriate to foster early teaching of a second/foreign language (European Commission, 2011: 4). The importance of such practice is repeatedly stressed throughout the document. More specifically, it is recognised that the exploitation of the natural predisposition of children to learn any language will build the foundation for all future learning, thus increasing the chances of successful outcomes at school and later in life (*ivi*: 7-9). Furthermore, an early exposure to a second language is here considered beneficial to the child because it fosters his intercultural awareness and contributes to his holistic development (*ivi*: 8). The primary aim of this document was to raise awareness with respect to this issue in the

hopes of encouraging a greater number of countries to make primary and pre-primary language learning compulsory:

In some countries responsibilities for general education and language education in pre-primary and primary school may be split (e.g. local vs. central level; authorities in charge of early childhood care vs. those in charge of education) [...]. The growing recognition that language skills are important has not yet been translated into practice in pre-primary education in a systematic, organised way (European Commission, 2011: 11).

In the wake of this renewed interest in early language learning, the Council of Europe was soon to offer a significant contribution to very young learners and their teachers alike. Indeed, as detailed in the previous section, it is expressly stated that the new *CEFR* Pre-A1 level has been designed to support very young learners, a public excluded in the 2001 version of the European document. Even though reference is made only to primary school-aged children, there is much evidence suggesting that it could also greatly benefit pre-school education. In the words of Stathopoulou, a strong supporter of the potential of such level as a valuable tool for the promotion of harmonised measures and the creation of language learning curricula and materials in preschools and one of the consultants involved in the project for the development of the *Companion Volume*:

Since there are educational policies interested in introducing languages and developing plurilingualism from an early age, it is vital to have a set of descriptors for these ages where the model of learning is still under scrutiny. A set of descriptors would provide the foundations for realistic expectations at that particular level bearing in mind the particular age groups and their advantages and limitations (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 12).

Working with young learners indeed requires special consideration of their cognitive and linguistic development. Based on the previous overview, Pre-A1 descriptors would appear to take these factors into account in a number of ways. As previously noted, children at this age are still anchored in the concrete world of daily experiences and perceptions, and familiarity and relation to strictly personal matters are a constant feature in all descriptors. Visual inputs, gestures, repetition and formulae, which all have a key role in understanding and acquiring a new language, are also frequently mentioned (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 16-17). More attention is also devoted to the oral skills, which are developed first during childhood and are central to the acquisition process. Furthermore, the inclusion of mediation activities acknowledges other pedagogical and cognitive benefits of the introduction of an additional language at an early age, namely divergent thinking stimulation and development of an attitude of respect and openness

towards other languages and cultures (*ivi*: 17). In this regard, plurilingual approaches in preschool and primary school contexts have proved to be effective, especially with immigrant children. Indeed, when the use of their mother tongue is encouraged in class, these young students not only feel more integrated and thus motivated, but also reach “unusually high levels of language awareness” (EALTA, UKALTA, 2020: 9). Such competence is vital for pupils with a migrant background, as they “may often have to act as mediators for parents or guardians in a wide range of situations” (McElwee, Devine, Saville, 2019: 223). To conclude, it can be stated that Pre-A1 descriptors provide a coherent but flexible framework for the training and professional development of preschool and primary school teachers, which is often lacking in these contexts (European Commission, 2011: 18). Indeed, the descriptors are coherent with the most effective approaches used for foreign language teaching to very young learners, which can be summarised as “systematic awareness raising or exposure to more than one language” (*ivi*: 6). Formal teaching of the language is not recommended in this context because (*ivi*: 11), as noted above, the process of learning an additional language resembles the way children naturally acquire their first language (*ivi*: 7). Accordingly, teachers have to create the conditions so that children’s natural language acquisition mechanisms are respected and promoted (Daloiso, 2007: 46). To this end, the integration of the target language “in structured situations within the child’s reality (such as school routines) where language has a meaningful role” has proved very effective (*ivi*: 41). In so doing, language is incorporated in highly familiar, predictable situations that sustain a natural and redundant exposure to the linguistic input and also provide context for understanding (*ivi*: 45). Furthermore, because school routines are often defined by commands and repetitive actions (at mealtimes, for example), the operative and pragmatic dimension of language is also involved (*ibidem*). In keeping with the action-oriented approach adopted by the *CEFR*, language is thus used to interact in real-life situations that are relevant, appropriate and authentic. Other practices include playful activities (Alexiou, Stathopoulou, 2021: 13) and Total Physical Response (*ivi*: 17), which promote the integration of the senses and body language, and story reading, which is particularly effective when the teacher employs strategies that facilitate comprehension, such as the incorporation of elements of non-verbal communication (facial expressions, gestures, tone of voice), the use of visual inputs, repetition (Daloiso, 2007: 49).

In the light of the previous considerations, the number of European language certification systems that are developing language tests mapped to level Pre-A1 and targeted at

children in preschool and primary education is constantly increasing. In addition to those already mentioned, namely *Young Learners English: Pre-A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers* and *DELTA Prim*, a similar certification for the Italian language is currently being designed. *PLIDA Bambini* is a project born within the Dante Alighieri Society in response to many requests made in recent years by parents and teachers from all over the world, and at the time of writing it is at an experimental stage¹⁵. Another example, which is slightly different from the previous ones, is that of Trinity College London's *GESE 1* (Graded Examinations in Spoken English), a qualification specifically designed to be accessible to children as young as 5 years old (Trinity College London, 2020: 52). Indeed, only speaking and listening skills are assessed through a face-to-face exam (*ivi*: 6). What all of these exams have in common is the fact that their primary objective is to arouse children's curiosity and motivate them to learn a new language by offering activities that are in line with their specific cognitive and linguistic development and focus on effective communication. Therefore, the amount of reading and writing activities is rather limited, if not completely absent, tasks for all skills are supported by appropriate visual materials and prompts, involve the use of gestures and actions and focus on the concrete experience of the child as far as vocabulary, text types, contexts and topics are concerned. This prioritization of children's needs and peculiarities contributes to successful language learning and performance and thus raises their self-confidence and sense of self-efficacy. To conclude, the findings discussed in relation to language learning in preschool and early primary school and the related theoretical framework indicate that Pre-A1 descriptors are in perfect harmony with the educational needs of children at this age. Given that early foreign language exposure is key for future success, it would be pivotal to see foreign language learning being given the same, if not more, prominence in preschool and primary school as is given in secondary education (European Commission, 2011: 9). Accordingly, it is hoped that this new addition to the European scale will not only foster the creation of adequate language learning programmes and materials, but above all encourage an ever-increasing number of European state governments to ensure that early language learning is formally part of public education.

¹⁵ LADANTE.IT, *In sperimentazione il PLIDA Bambini*, <https://ladante.it/in-primopiano/2570-in-sperimentazione-il-plida-bambini.html> .

2.2.2 Level Pre-A1 and secondary school language learners

In Europe at the moment secondary school students form the largest cohort of foreign language students in formal education settings¹⁶. As seen in the previous section, even though experts agree in maintaining that childhood is the best time to start learning a new language, a spontaneous sensitivity to language learning is still maintained up to the age of 22. After the first *European Survey on Language Competences (ESLC)* showed that progress with the “*Barcelona Objective*” was on the whole limited across member states, it became clear that learning a language for only a few hours a week is not enough to achieve good results in a relatively short time (McElwee, Devine, Saville, 2019: 215). The Council of Europe responded to the many calls for improved representation of young learners in the *CEFR* (Council of Europe, 2020: 244) by working on a collation of descriptors for young learners. These feature interesting adaptations that, amongst other things, would appear to sustain the integration of foreign languages into the curriculum. The *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners* (2018a, 2018b) was published in two separate volumes following the release of the 2017 preliminary version of the *Companion Volume* (North, Piccardo, 2019: 156). The first volume was designed for primary school students (age group 7-10), while the second one for secondary school learners (from age 11 to 15). In these documents the descriptors from the *Companion Volume* are presented by level (including level Pre-A1 and plus levels) and are juxtaposed with a series of complementary can-do statements selected from a variety of sources designed specifically for primary and secondary school learners. Furthermore, the degree of relevance of each descriptor for these age groups is also indicated. These sources have been developed by language professionals and practitioners across 13 member states (Council of Europe, 2018b: 20) and include the aforementioned *Lingualevel Project* and Cambridge Assessment English exams (*Young Learners*, *KET* and *PET*), and a series of validated *European Language Portfolios* for young learners (*ivi*: 20-21). The *European Language Portfolio (ELP)* is a document originally conceived as an essential complement to the *CEFR* (Council of Europe, 2018b: 9) and designed to provide language learners with lifelong guidance. An autonomous learning path is here encouraged and sustained because this tool allows students to put their own progress, achieved results and new goals

¹⁶ EURYDICE.INDIRE.IT, *L'insegnamento delle lingue straniere in un'Europa sempre più multilingue*, <https://eurydice.indire.it/linsegnamento-delle-lingue-straniere-in-uneuropa-sempre-piu-multilingue/>.

on paper. Indeed, it is made up of three main sections: a ‘Language Passport’, used to collect information regarding the learner’s linguistic profile and repertoire, a ‘Language Biography’, focused on the promotion of reflection on the learning process including through “self-assessment checklists [...] describ[ing] contextually relevant competences benchmarked to the *CEFR* Common Scale” (*ibidem*), and a ‘Dossier’, dedicated to the collection of documents and evidence illustrating the progress that has been made (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 54-55). Like the *CEFR*, the *ELP* is an instrument of an open nature and it has been adapted and used in a variety of language learning contexts, which include primary and secondary education (Council of Europe, 2020: 243). The collated descriptors are thus “based on real contextual practice with young learners” (Council of Europe, 2018b: 10). Therefore, the primary aim of these two volumes is to offer a general roadmap identifying a series of objectives and goals that are better suited to these age groups and can efficiently support teachers in the development of adequate curricula that are carefully benchmarked to the *CEFR* (McElwee, Devine, Saville, 2019: 216). The age breakdown is intended to reflect the last two stages of cognitive development identified by Piaget, namely the concrete operational stage (ages 7-10) and the formal operational stage (ages 11-15) (Council of Europe, 2018b: 13). As detailed in the previous section, children still cannot process abstract or hypothetical concepts. Abstract reasoning begins to appear at the final stage of cognitive development, at around age 11, and it lasts into adulthood (Spinelli, Parizzi, 2010: 98). As a consequence, several descriptors for the B levels and almost all descriptors for *CEFR* band C were not included in the first volume, as they “imply a degree of cognitive and social maturity that has little or no relevance to the communicative needs of this age range” (Council of Europe, 2018b: 15).

As far as the second volume is concerned, some interesting observations can be made with reference to level Pre-A1 in particular, which is the focal point of the present work. The inclusion of such level was probably intended for use with novice learners of a foreign language. In Europe it is generally the second foreign language that is introduced in secondary education, but the same also applies to the first foreign language (generally English) in some countries¹⁷. Visible progress at such low levels might have a positive impact on students’ motivation (Council of Europe, 2001: 32) because it will provide them with a sense of accomplishment and moving forward (Balboni, 2005: 9). Moreover, in view of the limited amount of time available, level Pre-A1 sets a series of realistic goals

¹⁷ *Ibidem*.

for secondary school students at the very beginning stages of language proficiency (McElwee, Devine, Saville, 2019: 222). The vast majority of these goals, in line with the corresponding generic Pre-A1 descriptors contained in the *Companion Volume*, are of a practical and action-oriented nature and clearly hint at initiatives that are often promoted in secondary education such as cultural exchanges and study trips. Indeed, a series of linguistic resources that could be very useful in these specific situations are provided. Examples include:

On signs, I can understand words and expressions often found in everyday life (for example “station”, “parking”, “no smoking”, “exit”);

I can pick out the main information (for example place, time or price) on posters, brochures and signs and understand it (Council of Europe, 2018b: 27);

I can give some information concerning myself (for example my name, age, country, address and telephone number when speaking to a secretary who requires personal details for my registration) (*ivi*: 30);

I can name some very common foodstuffs and drinks, for example when I want to buy or order them (*ivi*: 35).

However, the Pre-A1 collated descriptors that most of all stand out are the following:

I can understand numbers and important mathematical words;

I can understand some scientific words and phrases;

I can understand some important words in history and geography classes;

I can understand simple calculations using ‘plus’, ‘minus’ and ‘times’ (Council of Europe, 2018b: 24).

On the one hand these descriptors appear to be addressing the needs of students with limited proficiency in the language of instruction. Indeed, immigrant students need to develop both BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), the ability to interact and communicate about everyday subjects and needs, the social language, which is learned in highly contextualized settings and is developed relatively quickly, in just one or two years, and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), the academic language, a much larger body of language encountered in texts, lectures, classroom discussions, that is essential for success in content classes. One important feature of CALP, that distinguishes it from BICS, is that it tends to be highly abstract and thus takes much longer to develop (from 5 to 7 years). Specific activities are therefore needed to help these students master the academic aspects of the language of instruction, which

include focusing on reading skills, writing skills and micro-linguistic vocabulary knowledge (Brichese, 2015: 118). On the other hand, the same also applies to those foreign language contexts in which CLIL projects are activated. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused methodology for language teaching and learning which consists in “the learning of language whilst simultaneously teaching content from a subject area [...]” (Cinganotto, Benedetti, Guida, 2019: 3). Such educational approach is “flexible and adjustable to the learners’ needs, level of language competence and level of academic achievement” (*ibidem*), and its value lies in the fact that the language is not used as the main subject of study, as in traditional language learning, but as a means of instruction and communication. The focus in fact is usually on the subject matter and on communication: students build vocabulary grammar and language skills naturally, by asking questions and seeking answers. As language is used to achieve real communication goals and to elaborate and process new content, unconscious language learning is triggered (*ivi*: 4). It should be recalled in this regard that humans remember more information when they are actively engaged in the learning process and forget that they are actually learning. This principle, which was called the *Rule of Forgetting* by Krashen (Caon, Giugni in Caon, Brichese, 2019: 166), is perfectly consistent with how a language is naturally acquired. In the *Companion Volume* itself CLIL methodology is strongly encouraged. For instance, it is stated that the new mediation scales have also been designed because of their “relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL [...]” (Council of Europe, 2020: 36). Indeed, CLIL fully embraces the core values of the Council of Europe, namely using the language for communicative purposes in authentic situations: like in real-life communicative situations, the four language skills are integrated and not used in isolation, language is always contextualised and every new concept is meaningful and useful in order to be successful in the non-linguistic subject matter; the social dimension of communication is also fundamental in CLIL, as students are often led to work together and exchange ideas (Cinganotto, Benedetti, Guida, 2019: 3-4).

CLIL is increasingly gaining ground in Europe, although it has been adopted as a national education policy only in a few cases (*ivi*: 5). Hopefully, this ever-growing number of tools tailored to the needs of secondary school learners will promote their sense of autonomy and competence, boost motivation and will succeed in promoting the integration of foreign languages into the curriculum as early as the beginning stages of language proficiency. An increase in foreign language exposure might be a first step towards

improving the quality of education and therefore changing the state of affairs confirmed in the results of the *ESLC* (McElwee, Devine, Saville, 2019: 220).

2.2.3 Level Pre-A1 and adult and senior beginners

As previously mentioned, according to the *CEFR*, the definition of Pre-A1 objectives might even prove to be a useful reference for older beginners (Council of Europe, 2001: 32). This has also been reiterated years later in an article in which the opportunities related to the official inclusion of such level in the European scale are explored by a scholar who was personally involved in the project for the development of the *Companion Volume*, namely Nick Saville (McElwee, Devine, Saville, 2019: 228). However, none of these sources provide further evidence or information supporting this claim, with the exception of vague reference to the motivational components in the field of adult second/foreign language acquisition. These aspects will thus be further investigated in the present section.

2.2.3.1 Andragogy and motivation

Over the last 30 years Europe has undergone real and dramatic changes that have led to equally radical changes in the educational system. The development of computerization and informatization of society created a need for new competences, knowledge and skills on the part of workers. The concepts of ‘lifelong learning’ and ‘lifewide learning’ have thus become increasingly crucial in this effort. Lifelong learning, or learning for life, is the realisation that learning should not be limited to the school years but should be employed throughout life and in a range of situations. Indeed, the concept of lifewide learning recognises that people, no matter what their age or circumstances, simultaneously inhabit a number of different spaces and places, like work, education, family and other areas of interest, in which they adopt different roles and develop as human beings (Serragiotto in Caon, Bricchese, 2019: 50-51). In order to promote adults’ social inclusion, employability, active citizenship and personal development, their education and training should thus be permanent and should embrace, recognise and value all these aspects of life, in addition to strictly academic studies (Luise, 2014: 445).

It follows that language learning is also a lifelong process (Beacco, Little, Hedges, 2014: 22). In the era of globalisation, characterised by greater mobility of persons and massive migration flows, it is more and more common for adults to find themselves in the position where they have to consider the option of learning an additional language (Sampietro,

2015: 2). Professional and vocational training (*ibidem*), business and leisure trips, keeping in touch with friends and family members overseas and active integration into the host society (La Grassa, Villarini, 2008: 137) are only some of the reasons behind this phenomenon.

There are substantial differences between how adults and younger learners acquire a second/foreign language that need careful consideration. Some of these differences lie in their respective brain mechanisms for language acquisition. As described previously, neuroscience research has shown that children have a neurological advantage in learning languages, especially in achieving native-like fluency (Borri, Masiero, 2017: 509). Indeed, after 8 years of age the human brain undergoes a gradual loss of neuroplasticity caused by the stabilization of neural circuits (Daloiso, 2007: 23), which leads to an increase in the speed of transmission of information between the brain hemispheres (Sampietro, 2015: 4). The mere fact that humans never stop acquiring new information and mastering new skills demonstrates that the brain is able to reorganize and create new neural stem cells and build new neural connections across the lifespan (*ibidem*). In this regard, it has been noted that adult language learners can outperform children in terms of “higher-order linguistic processes such as understanding semantic relations and grammatical sensitivity [...]” (Schlepppegrell, 1987: 2), are better at making generalizations and associations thanks to their prior experiences in their first language or in other languages studied and are also better at storing new information in long-term memory (*ibidem*). However, the modalities with which adults learn an additional language are quite different. Precisely because their brain is less flexible and has become accustomed to the patterns of the first language, adults tend to rely more on explicit instruction and conscious learning (*ibidem*), which is much more laborious (Sampietro, 2015: 5). Indeed, in adult second/foreign language learners much of the language material is elaborated by the declarative memory system (Luoni, 2016: 18).

In addition to neurological factors, other aspects greatly affect language acquisition in adulthood. Adults usually have many life impediments to learning, such as family and career, that can negatively affect their readiness to learn (Sampietro, 2015: 6). A range of psycho-social factors such as language aptitude, attitude, personality traits, cognitive style, intelligence or negative prior experiences can also cause biases that can create a natural tendency in the adult to resist new learning (Borri, Masiero, 2017: 509).

The inexhaustible source from which, above all else, adults draw the energy necessary to overcome any potential obstacle in the language learning process is motivation, which is

even more important in older learners as language acquisition requires a greater cognitive effort on their part than it does from children (Sampietro, 2015: 4). For centuries the field of language education was exclusively oriented towards the cognitive dimension of learning as opposed to the subject of the learning process, namely the learner. It is only with the contribution of psychology in the field of language education and the consequent birth of the aforementioned affective humanistic approach that a gradual realisation of the central importance of the learner's needs and characteristics in the language acquisition process began to emerge (Balboni, 2005: 2-3). This newly-found awareness imparted a decisive impulse to the awakening of motivation studies. Until the 1980s research on the subject has been mostly restricted to social psychology: Gardner and Lambert's approach (1972), which focuses on the importance of the impact of integrative motivation on L2 learning, has been the most influential for decades. This particular type of motivation, which is based on the idea that the culture related to the language learned and the need to integrate in the target language community are crucial elements when it comes to creating a keen interest in learning the language, has been emphasised for so long partly because studies on motivation used to focus almost exclusively on second language situations (Schwarzer, 2009: 27). However, in classroom environments and foreign language contexts other variables need consideration. According to Balboni's model, there exist three driving forces behind all people's actions (Balboni, 2002: 38):

- Duty, a very weak type of motivation that is unfortunately sustained in traditional school settings through grades and tests;
- Need, which is stronger than duty but tends to fade quickly after the need has been met;
- Pleasure, a very positive emotion which embodies the strongest motivation of all. It is fundamental for success in learning because it provides the strength to endure. As happens with gestures and visual inputs, the mechanism behind this phenomenon is based on the functioning of the brain. As previously seen, both cerebral hemispheres must be engaged in order for acquisition to take place. When a positive emotion like pleasure, which is processed by the right hemisphere, is associated to language, which is mediated by the left hemisphere, this precondition is met (Balboni, 2005: 4).

Balboni argues that in teaching practice this third type of motivation can be triggered by four major sources of pleasure (*ivi*: 38-39):

- Variety: the teaching/learning material proposed should thus be as varied as possible, in order to engage and motivate students and break the monotony of learning;
- Novelty: what is unfamiliar instills interest and curiosity in the learner;
- Challenge: being successful generates pleasure;
- Discovering and learning new things, which is undermined by failure.

Balboni's model intertwines with other two models. According to Schumann's model, the human brain only retains the inputs that satisfy the following conditions (*ivi*: 39-40):

- Novelty;
- Attractiveness;
- Success in responding to the student's needs;
- Achievability: the tasks proposed should not be too easy because challenges are motivating. However, they should be suited to the skill set of the student and, consistently with interlanguage studies, learners should be developmentally ready to learn the new structures proposed. Otherwise, frustration and demotivation will follow;
- Psychological and social security: the activities proposed in class should not endanger the social image and self-esteem of the student.

The other model referred to by Balboni is that of Krashen (*ivi*: 36). Krashen is widely renowned for having introduced the notion of 'affective filter', implying that motivation and therefore learning tend to decrease whenever students are put in the conditions of having to face:

- Anxiety-generating activities;
- Activities that threaten one's self-confidence and self-image;
- Activities that make them feel a sense of helplessness: once again, it is of vital importance to adjust the activities to the level of the student.

In view of all that has been mentioned so far, studies on motivation provide a very clear insight regarding which factors are to be considered extremely detrimental to it.

Based on the above considerations, Malcolm Knowles identified an approach to education he believed more specifically targeted the unique needs and motivation of an adult learner that he called 'andragogy' (Luise, 2014: 446). He proposed a series of principles about the way adults learn that are now widely established in the field of educational linguistics. The core principle is that learning is more effective if adult learners have shared control of their learning process: they need to know how the learning will be conducted, what

learning will occur and why the learning can benefit them. They engage in self-directed learning and assume ownership of their own learning by actively choosing to learn something new. Furthermore, adults bring a plethora of unique experiences to the classroom that impact learning because their previous knowledge is built upon. They generally prefer a problem-solving orientation to learning: adults learn best when the new knowledge is placed into a real world context and tend to be more motivated to learn by things that help them solve real world problems or help to improve their life in some way. Indeed, as seen above, adults generally become ready to learn when something in their life causes them to need to learn something, for example a new job or career change (Borri, Masiero, 2017: 508-509). Finally, they are less spontaneous than children because they are afraid to make mistakes in front of others and 'lose face', namely they value their own reputation (Sampietro, 2015: 6).

One can therefore imagine that the very beginning stages of language learning are the most delicate and daunting for adult learners precisely because of their fear of judgement. However, their self-confidence can be strengthened if larger goals that may seem unattainable are broken down into small achievable steps because real improvements can be noticed right away (McElwee, Devine, Saville, 2019: 222). Furthermore, setting Pre-A1 goals means providing the adult beginner with an essential repertoire of linguistic and strategic resources that will allow him to communicate and achieve very practical goals with a certain degree of autonomy, which is vital at this age range (Brichese, 2018: 14). As eloquently pointed out by Schwarzer:

As language instructors, we can build a setting in which adult learners can learn and practice communication strategies and tools such as paraphrasing in order to describe, questioning for clarification, drawing on linguistic and world knowledge in order to build meaning [...] in order to become successful [and autonomous] language users (Schwarzer, 2009: 28).

Pre-A1 descriptors therefore seem to be perfectly consistent with the basic andragogical principles, but also with the more general and recent studies on motivation. Indeed, it appears that Pre-A1 objectives satisfy the necessary conditions that have to be met in order for all beginner language learners to be intrinsically motivated. Deeper learning is promoted because the language input's comprehensibility is increased as it is always accompanied by gestures and illustrations (Serragiotto in Caon, Brichese, 2019: 54). Furthermore, in teaching practice, multimodal inputs, when thoroughly selected, contribute to increasing motivation because of their attractiveness and diversity. Finally, the inclusion of formulae, isolated words and gestures respect the natural development of

language and can thus be translated into activities and tasks that are not too demanding but still challenging to a novice learner. The resulting accumulation of successful learning experiences fulfils the learner's need for achievement and positively influences his self-confidence and perceived second/foreign language competence.

At present, only Trinity College London's *GESE 1* exam, which is mapped to level Pre-A1, is also targeted at beginner adults (Trinity College London, 2020: 43). The exam format remains the same as that for children, but topics and inputs vary depending on the age of the candidate.

2.2.3.2 Geragogy and successful ageing

Improved socio-economic conditions in the Western world combined with advances in medicine have led to a significant increase in life expectancy (Luise, 2014: 452). According to the main European institutions, old age begins at 65 (*ivi*: 444). However, factors other than chronological age contribute to the definition of further subdivisions within this stage of life, namely health state and degree of social integration (Garcia, 2017: 236). As compared to the fourth age, which is “a period of decline and decrepitude [...], a space where choice, autonomy, self-expression and pleasure collapse [...]” (Pfenninger, Singleton, 2019: 421), third age can be defined as that stage of life that is characterized by “a shift from full-time employment to full-time leisure [...] before any serious disability arises” (*ibidem*). At this latter stage, many individuals are still interested in and capable of learning. Although there nevertheless remains a prevalent trend towards the social exclusion of older persons, which is based on the non-recognition of their contribution to society and on the underestimation of their abilities (*ibidem*), recent years have seen a considerable growth in the number of universities of the third age (*ivi*: 436). In keeping with the principle of lifelong learning, learning is also vital for seniors to stay active and engaged in an ever-changing world (Luise, 2014: 444). Geragogy, which is a branch of education halfway between andragogy and gerontology (*ivi*: 446), recognises that older individuals “have great growth and educability potentialities” (*ivi*: 443) and are “in control of their thinking and learning” (Pfenninger, Singleton, 2019: 436). Indeed, senior learners have unique learning needs, a unique pace of learning and a lifetime of personal experiences that need to be taken into adequate consideration so that they can achieve successful ageing. The concept of successful ageing puts ageing in a positive light: the focus is on what keeps older people actively engaged so that they feel that they are still capable of growing and learning and that they still represent an important asset

to their community. It thus promotes a series of activities and states of being aimed at preventing diseases and disabilities as much as possible and at improving quality of life, such as self-care on a physical, cognitive and emotional level, social inclusion, autonomy, independence and self-sufficiency (Luise, 2014: 446). It is a well-known fact that age-related declines can actually be slowed with physical activity and socialization (Pfenninger, Singleton, 2019: 423). The same also applies to intellectual activities like learning a new language. There has been a general tendency for studies to focus on the beneficial effects of early bilingualism on cognition in ageing. In particular, it would appear that bilingualism may reduce risk of dementia in older age (*ivi*: 426). However, a limited number of studies seem to confirm that learning a language in later life still results in positive cognitive outcomes and healthy ageing. Some evidence suggests in fact that it may promote neuroplasticity and sustained attention in older subjects (*ivi*: 431). If one also considers that language learning is a social activity (*ivi*: 427), it becomes clear that it can positively affect the overall quality of life of older people. Unlike adults, who are generally extrinsically motivated by the prospect of finding better employment or getting a promotion, as far as language learning is concerned, the elderly is usually moved by curiosity, by the pleasure of learning, by a desire for further personal development (Garcia, 2017: 238) and by the will to socialize and being able to communicate with family and friends abroad (Pfenninger, Singleton, 2019: 415). Older learners thus show a higher degree of intrinsic motivation, which is the strongest motivation of all (La Grassa, Villarini, 2008: 153). Furthermore, it has been shown that a lifetime of accumulated knowledge and experience in their first language supports language acquisition. Indeed, it appears that long-term memory, which includes linguistic knowledge, is not affected by ageing (Luise, 2014: pp. 449-451). This facilitates first and second/foreign language word association. For example, according to Pfenninger and Singleton (2019: 424) “older adults can outperform younger adults [...] in lexical decision tasks”. Another major difference between a pensioner and a working adult is that the former can freely dispose of his time (Luise, 2014: 447).

In spite of these advantages that positively affect older learners’ language learning, later life is still subject to a gradual decrease in physical and mental capacity. Vision and hearing impairments are common age-related conditions (Schlepppegrell, 1987: 3) that can affect oral and written comprehension, depending on the severity of the problem. Furthermore, in the older brain synaptic plasticity impairments and neuronal degeneration increase progressively (Pfenninger, Singleton, 2019: 422). These natural processes

caused by brain ageing can result in a mild decline in a series of cognitive abilities that are involved in language learning and processing, such as reduced ability to hold information in working memory, disruption of lexical access and recall, slower processing speed and decrease in attention (*ibidem*).

However, senior language learners generally show great ability in adapting to the ageing process. Indeed, it could be observed that they often compensate for deficiencies by employing a variety of strategies (Luise, 2014: 448). They heavily rely on contextual information, like visual cues (Schleppegrell, 1987: 3), to aid comprehension and learning and compensate for hearing-related problems (Luise, 2014: 451). They also naturally use gestures themselves to compensate for word retrieval difficulties (Gullberg, de Bot, Volterra, 2008: 162). Furthermore, as mentioned above, older learners can easily “integrat[e] new concepts and material into already existing cognitive structures” (Schleppegrell, 1987: 3). They may require a longer time to learn something due to slowed processing speed but they still have the ability to do so by drawing from past experience and accumulated stable knowledge to make associations in order to understand and remember (Luise, 2014: 449-452). In this connection, autobiographical narrative has proven to be particularly motivating and effective with older adults, as significant events in a person’s life often tend to be highly emotional (*ivi*: 454).

All things considered, level Pre-A1 would appear to be relevant to the abilities and educational needs of the older language learner. In particular, the suggested use of gestures and visual inputs is consistent with their need to employ compensatory strategies for hearing and vision problems and word finding difficulties (Schleppegrell, 1987: 3). The emphasis placed on a slow and distinct manner of speaking and on repetition are other examples of effective strategies that can foster elderly people’s comprehension (*ibidem*). Furthermore, the fact that vocabulary at this level is related to areas of most immediate personal relevance enables the introduction of autobiographical narrative from the very first stages of language acquisition. Considering the effects of second/foreign language learning on the older brain and on the general state of well-being in older people, such level provides opportunities for insights that build on the resources of this particular age range and that can make them motivated and successful language learners. Interestingly enough, scaffolding strategies are also at the heart of the SOC (Selective Optimization with Compensation) model of successful ageing first proposed by Baltes and Baltes in the 1990s. According to this theory, in order to achieve maximum gains and promote satisfying life situations for older people, any intervention should focus on

providing adaptations and encouraging efficient use of resources to help them be successful and achieve the functional level that they need to reach the objectives they have set themselves (Luise, 2014: 449-450), and therefore find new meaning and purpose in their lives.

2.2.4 Level Pre-A1 and language learners with Special Language Needs

In his article Nick Saville states that level Pre-A1 could represent a valuable guide for one last category of language learners, namely students with Special Language Needs (McElwee, Devine, Saville, 2019: 215-228), however without further explaining this claim nor substantiating it.

Having consistently stressed the importance of both plurilingualism and intercultural respect and the inalienable value of human dignity, human rights, equality and inclusive education (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016: 119-126), the topic of language education for learners with Special Needs has become increasingly relevant for the European Union. The Commission was indeed the first European institution to show explicit interest on the subject and it released the first related document in 1994. Together with a series of general guidelines and orientations, this document also provided a report on this issue that indicated that there was a “[n]eed for better information flow on good language learning practice [for students with Special Educational Needs] and access to materials” among member states (European Commission, 2005: 11). After nearly 20 years, while substantial work remains, much progress has been made, and the introduction of level Pre-A1 could represent another building block in the efforts to create a more inclusive language learning environment in Europe. In recent years, as far as European countries are concerned, special education segregation is progressively being replaced by more inclusive education systems (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016: 124) and, according to the Commission, about 50% of European students with Special Educational Needs attend foreign language classes at school (*ivi*: 126). The umbrella term ‘Special Educational Needs’ has become widely used among international organizations and educational systems to indicate the different types of impediments or disabilities that affect learning (*ivi*: 125). Although definitions may vary from country to country, it is generally agreed that Special Educational Needs can either be temporary or permanent in nature and can be caused by organic, physiological, psychological, socio-economic, cultural or linguistic factors (Melero Rodríguez, 2020: 4). In the specific field of second/foreign language education the term ‘Special Language Needs’ has emerged to uniquely refer to those specific needs

that arise as a consequence of the presence of conditions and disabilities that interfere with language acquisition and communication in particular (Daloiso, 2012c, 473-474). All those disabilities that do not imply difficulties in this specific area of education together with those that are inconsistent with language learning are therefore excluded from this definition (*ivi*: 474). Compared to the past, educational policies are now based on the acknowledgement that any learning disability or difficulty emerges as a result of the interaction between the individual learner and the educational environment (*ivi*: 470). Learning success is thus fostered by removing any potential obstacles and by emphasising individual abilities and inclinations (Tessaro, 2012: 486-487). To this end, over the years teachers and experts in the field of educational linguistics and special pedagogy have been able to investigate and frame best practices for serving second/foreign language learners with Special Language Needs (Daloiso, 2012b: 459). Real inclusion is achieved through personalised learning, which combines both differentiated and individualised learning in differing ratios, depending on the severity of the problem (Daloiso, 2012a: 506). Differentiated instruction, which is about connecting goals of the curriculum to students' diverse learning styles, interests and inclinations, is now a widespread practice in language education in general (*ivi*: 507). Individualised learning, on the other hand, is focused on respecting students' unique pace of learning (*ivi*: 506). The first thing to do to figure out the most suitable measures and thus being able to adequately respond to the specific needs of these students is therefore a thorough evaluation of students' starting points, prior language learning experience, preferences, traits, qualities and limitations in specific areas of communicative competence (Basso, Daloiso, 2013: 314), a procedure that also requires consultation with parents and other professionals (Daloiso, 2012a: 502). In light of such assessment, teachers have the responsibility to translate their understanding of these students' language needs into a curriculum that can best support them, deciding what and how they are going to learn. These decisions have a huge impact on learning outcomes. It is therefore fundamental that curricular content is structured and sequenced in such a way that it is going to proceed in parallel with that of the rest of the class and, at the same time, is going to truly build students' knowledge and give them the confidence to apply that knowledge in their everyday life and in other areas of learning (Tessaro, 2012: 491). It follows from the above that input accessibility is key in ensuring inclusion in the classroom, because it makes it possible to exploit students' strengths and abilities (Daloiso, 2012a: 506). Individual pathways should therefore intersect with methodological strategies such as variation in instructional pacing (*ivi*: 509), focus on

context (such as extralinguistic and paralinguistic elements of communication) and cotext (such as illustrations) (Melero Rodríguez, 2020: 11), focus on concrete rather than abstract concepts, as the former are being supported by more semantic and memorable features (Daloiso, 2012a: 507) and a multisensory learning approach to promote the use of all their functional senses (*ivi*: 510).

Many of these strategies are actually present in Pre-A1 descriptors. Nonetheless, it is clear that any moves towards standardisation proves to be distorting in any case, as there exists a variety of Specific Language Needs and each individual has specific and unique characteristics (Melero Rodríguez, 2020: 15). However, level Pre-A1 would appear to represent a useful guideline to set reasonable objectives and describe achievements of some specific categories of learners with Special Language Needs more than others. Students with Specific Learning Difficulties (SLDs) like dyslexia, for example, who are characterized by difficulties in the ability to perceive and process verbal information in an effective manner, usually benefit from the integration of visual inputs and gestures because they aid association and memorization (*ivi*: 9). Development of morphological awareness is instead supported by concrete nouns that represent familiar concepts and are easier to visualize mentally (*ivi*: 8). Moreover, spelling difficulties can be tackled with strategies that are typical of ‘Teacher Talk’ and permeate Pre-A1 descriptors like repetition and clear speech at slow rates (*ibidem*). During Total Physical Response activities, the use of gestures in particular has also proven effective in fostering a basic level of language comprehension and acquisition in learners with Down Syndrome (Gullberg, de Bot, Volterra, 2008: 155), intellectual disabilities, Specific Language Impairments (SLIs) and other neurological conditions (Basso, Daloiso, 2013: 315).

Regardless of learning outcomes, the study of an additional language can offer a range of opportunities to learners with Special Language Needs. For example, there is significant evidence that language learning can boost their self-confidence and sense of self-efficacy, especially at the very beginning stages where all students in the classroom, irrespective of personal disadvantage, are absolute beginners, and on condition that adequate support is provided (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016: 126). Communication and interpersonal skills and intercultural awareness are also fostered. It is worth stressing that such competences play a major role in promoting both personal development and socialisation, thus removing barriers to their future participation in society and employment in an increasingly multilingual and multicultural world (*ibidem*).

CAPITOLO 3: Il Pre A1 nel contesto italiano

Da ben prima che fosse introdotto il livello Pre-A1 a seguito dell'uscita del *Volume Complementare*, esiste nel contesto italiano un livello omonimo nato con la pubblicazione nel 2014 di un sillabo dedicato all'utenza migrante. Il prossimo capitolo sarà dunque dedicato al chiarimento di questa sovrapposizione terminologica attraverso una più ampia analisi riguardante il tema dell'integrazione linguistica dell'adulto migrante analfabeta nel contesto europeo e italiano in particolare.

3.1 L'analfabetismo negli adulti: una sfida ancora da vincere

La migrazione è un fenomeno in costante crescita in Europa, specie negli ultimi anni nel corso dei quali si è potuto assistere ad ondate che non avevano avuto precedenti dai tempi della Seconda Guerra Mondiale. Il culmine è stato raggiunto nel 2015, quando più di un milione di persone sono riuscite a sbarcare nel continente prevalentemente via mare¹⁸. Secondo l'Unione Europea, a inizio 2019 il 7,7% del totale degli abitanti degli Stati membri era costituito da persone nate in territori extraeuropei¹⁹. In Italia, terra d'immigrazione fin dagli anni Ottanta, nel 1990 gli stranieri residenti erano lo 0,8% della popolazione, nel 2006 il 5%, fino ad arrivare all'8,4% a inizio 2020²⁰. Molti si trovano costretti ad emigrare dal proprio Paese a causa di condizioni di estrema povertà, per via di calamità naturali, oppure per fuggire da conflitti e persecuzioni. Tali scenari hanno spesso un'enorme influenza sull'istruzione delle persone provenienti da aree così povere ed emarginate (Brichese, 2018: 8). In alcune culture, inoltre, la lingua viene quasi esclusivamente parlata, tanto che a volte non prevede una forma scritta, oppure vengono valorizzate maggiormente le abilità manuali rispetto a quelle più accademiche (Fiano, 2016: 122). Stando ai dati raccolti nel 2017 dall'UNESCO, se da un lato il tasso di alfabetizzazione delle fasce più giovani della popolazione è in continuo aumento (Brichese, 2018: 8), per quanto riguarda la popolazione adulta, nonostante le molteplici campagne di alfabetizzazione, le cifre restano ancora preoccupanti, specie in determinate

¹⁸ EUROPARL.EUROPA.EU, *L'immigrazione in Europa*, <https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/society/20170629STO78632/1-immigrazione-in-europa>.

¹⁹ EC.EUROPA.EU, *Statistiche sulla migrazione verso l'Europa*, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_it.

²⁰ LENIUS.IT, *Quanti sono gli immigrati in Italia e in Europa?*, <https://www.lenius.it/quant-sono-gli-immigrati-in-italia-e-in-europa/>.

regioni del mondo, come l'Asia meridionale, che raccoglie quasi la metà della popolazione analfabeta mondiale, e l'Africa subsahariana, “unica regione del mondo in cui il numero totale degli analfabeti è in costante crescita” (Minuz in Caon, Bricchese, 2019: 12). Nei Paesi occidentali si sono dunque potute evidenziare fra la popolazione migrante e in particolare quella adulta delle quote consistenti di individui con competenze alfabetiche basse o assenti (Minuz in Caon, Bricchese, 2019: 12). Nel contesto italiano, ad esempio, l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) ha rilevato che nel 2016 il 10% degli immigrati e dei rifugiati era totalmente analfabeta nella propria lingua madre, mentre il 20% non aveva completato il primo ciclo d'istruzione (*ibidem*). L'incremento del numero degli analfabeti nei corsi di italiano a stranieri²¹ porta dunque con sé nuovi bisogni e nuove sfide nell'ambito dell'educazione linguistica.

3.2 Analfabetismo ed esclusione sociale: una questione etica

Come è emerso dalle testimonianze raccolte nel *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia* (2000) effettuato dalla Commissione Governativa per le Politiche di Integrazione degli Immigrati, non conoscere la lingua del Paese ospitante rappresenta per gli immigrati già di per sé un ostacolo all'integrazione nel nuovo tessuto sociale (Fiano, 2017: 90), senza che entrino in gioco difficoltà ulteriori legate all'assenza di *literacy*. L'analfabetismo è di fatto associato ad un rischio ancora maggiore di esclusione sociale, formativa e di conseguenza anche professionale (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 96). Secondo il pensiero rivoluzionario del brasiliano Paulo Freire, la conquista dell'alfabetismo non è limitata alla padronanza di una capacità puramente strumentale, ma comporta soprattutto la liberazione dell'individuo sul piano politico, sociale ed economico (*ivi*: 97). Sebbene la scrittura sia accessoria alla lingua parlata in quanto nata solo in un secondo momento – e di questo ne sono testimoni le lingue prive di un codice scritto (Nitti in Caon, Bricchese, 2019: 132) –, in società altamente testualizzate come quelle occidentali essa si fa veicolo della conoscenza, a cui è necessario poter accedere per riuscire ad interagire con gli altri, assolvere ai compiti della vita di tutti i giorni e soddisfare i propri bisogni (Bricchese in Caon, Bricchese, 2019: 90). L'alfabetismo è dunque a tutti gli effetti parte della competenza linguistico-comunicativa nella misura in cui, al di là della capacità di decodificare e codificare fonemi e grafemi, richiede anche

²¹ DITALS.COM, *Il livello Pre A1 nel QCER: un'analisi per l'italiano L2. Il livello Pre A1: analisi e considerazioni sull'insegnamento dell'italiano L2 in contesti migratori*, <https://www.ditals.com/livello-pre-a1-italiano-12/>.

competenze quali quella pragmatica e quella socio-culturale, necessarie per mettere la persona nelle condizioni di comprendere nonché produrre testi in rapporto alle pratiche di scrittura della comunità in cui è inserita (Minuz in Caon, Bricchese, 2019: 16). In quest'ottica, superando una visione esclusivamente strumentale dell'alfabetizzazione, a partire dagli anni Sessanta l'UNESCO introduce il concetto di 'analfabetismo funzionale', nozione che tiene conto degli usi sociali della scrittura (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 96). L'analfabetismo infatti "si misura nell'esclusione sociale che produce" (Fiano, 2016: 124). Alfabetizzare, di conseguenza, significa anche e soprattutto dotare il migrante degli strumenti che gli consentano di partecipare attivamente e di muoversi in autonomia nella realtà che lo circonda.

La prima grande limitazione conseguente alla condizione di analfabetismo dell'adulto migrante riguarda la regolarizzazione della propria permanenza nel Paese d'arrivo. Quello dell'integrazione sociale dello straniero è un processo complesso e composito, che investe una molteplicità di dimensioni diverse (come l'accesso alla formazione, al mondo del lavoro, ai servizi). A tal fine, un elemento facilitante è chiaramente rappresentato dall'integrazione linguistica:

[...] l'integrazione dei migranti nella società di accoglienza non può seriamente cominciare se non vi è comunicazione; e questa comunicazione è probabile che sia condotta, il più delle volte, nella lingua della società di accoglienza (Beacco, Little, Hedges, 2014: 7).

Non devono dunque sorprendere gli ingenti sforzi che il Consiglio d'Europa concentra da diversi decenni sulla formazione linguistica dei propri cittadini, culminati nel 2001 con pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Fra le azioni implementate dagli Stati membri a promozione dell'integrazione linguistica dei migranti vi è quella dell'istituzione di norme di certificazione sulla conoscenza delle lingue nazionali per l'ingresso nel territorio e l'ottenimento del permesso di soggiorno o della cittadinanza. Per quanto riguarda il primo ingresso si tratta di un requisito richiesto da una minoranza di Paesi, mentre per il permesso di soggiorno di lunga durata e per la cittadinanza uno specifico livello del *Quadro Comune Europeo* è richiesto nella quasi totalità dei casi (Consiglio d'Europa, 2016: 13-14). L'entrata in vigore degli adempimenti connessi al *Quadro* ha però portato alla sostituzione della motivazione integrativa per quella strumentale: l'apprendimento linguistico non si lega tanto alla possibilità di un'integrazione più veloce e di successo nel nuovo Paese, quanto al mero bisogno di

superare il test, percepito come una barriera imposta dai governi²². Inoltre, dal momento che nel documento europeo, strumento originariamente concepito per sostenere l'insegnamento delle lingue straniere (Beacco, Little, Hedges, 2014: 8), si danno per assodate la capacità di leggere e scrivere, i test ai quali i migranti sono tenuti a sottoporsi, seppur tendenzialmente calibrati sulla fascia più bassa della scala europea, di fatto escludono tutti coloro che non hanno sviluppato queste competenze, solitamente portato della scolarizzazione. Quella dell'equità di questo tipo di test è una questione che si lega inscindibilmente con uno dei capisaldi del Consiglio d'Europa, ovvero la tutela dei diritti umani fondamentali in tutti gli Stati membri (Consiglio d'Europa, 2016: 4). Si tratta infatti di test obbligatori il cui esito può avere ricadute importanti sulla vita dei candidati (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 172), come ad esempio consentire o meno il ricongiungimento familiare. Se progettati in modo tale da essere inaccessibili per una certa fetta dell'utenza interessata il rischio è quello di ledere il diritto alla protezione da qualsiasi forma di discriminazione nonché il diritto ad avere una famiglia, sanciti rispettivamente all'Articolo 21 e 16 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*. Su questo tema ha cominciato ad interrogarsi lo stesso Consiglio d'Europa. Emblematica è la *Risoluzione 1973* del Gennaio 2014 dal titolo *Test d'integrazione: aiutano oppure ostacolano l'integrazione stessa?*²³, nella quale viene a tal proposito fatto esplicito riferimento all'utenza debole:

[...] a volte gli standard richiesti sembrano eccedere quanto ragionevolmente potranno dimostrare molti immigrati [...] portando all'esclusione di molte persone che altrimenti non avrebbero alcuna difficoltà ad integrarsi [...] in particolare [...] quando ci si rapporta con persone analfabete o con bassi livelli di scolarizzazione²⁴ (Consiglio d'Europa, 2014: 1).

3.2.1 Esclusione istituzionale delle persone analfabete in Italia

In Italia la situazione è ulteriormente aggravata dall'esclusione istituzionale delle persone analfabete. Qui, infatti, il Ministero dell'Istruzione indica 200 ore come monte orario complessivo dei percorsi destinati ad adulti migranti finalizzati al raggiungimento del

²² ROCCA L., *Un percorso formativo istituzionale fuori dal Quadro? Sillabo per il livello pre-A1*, video YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=KzWD2l5bs7c>.

²³ Traduzione di chi scrive: "Integration tests: helping or hindering integration?".

²⁴ Traduzione di chi scrive: "[...] the level of knowledge required sometimes exceeds what is reasonably attainable by many immigrants [...] leading to the exclusion of many people who would otherwise have no problem integrating [...] it is particularly problematic [...] when dealing with people who are illiterate or with low levels of education".

livello A2 del *Quadro Comune Europeo*, necessario per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo, specificandolo nelle *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* trasmesse con nota MIUR del 17 Febbraio 2012, prot. n. 454 (MIUR, 2012: 6). Nel documento non viene contemplata alcuna distinzione fra alfabetizzati ed analfabeti in quanto il calcolo dell'ammontare di ore dell'offerta formativa si riferisce esclusivamente ad apprendenti alfabetizzati:

Un apprendente straniero, già alfabetizzato nel proprio paese di origine, impiega mediamente circa 100 ore per acquisire le competenze e le abilità previste per ciascuno dei livelli iniziali del QCER (*ibidem*).

È solo con la *Circolare Ministeriale n. 39* del 23 Maggio 2014 che si precisa che:

[...] per l'adulto con cittadinanza non italiana, iscritto al percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, privo delle competenze necessarie per una fruizione efficace del percorso medesimo, sono realizzate attività finalizzate al rinforzo e/o alla messa a livello nell'ambito delle attività di accoglienza e orientamento (20 ore) (MIUR, 2014: 6).

Nei casi in cui dovessero emergere situazioni di analfabetismo o debole scolarizzazione, dunque, i percorsi di alfabetizzazione per la 'messa a livello' dovranno svolgersi esclusivamente all'interno delle 20 ore già destinate alle attività di accoglienza, cosa irrealizzabile se si pensa che studi e ricerche condotte in tutto il mondo sono concordi nell'affermare che il processo di alfabetizzazione di un apprendente adulto in una condizione di partenza di analfabetismo totale può oscillare fra le 500 e le 1000 ore (Casi, 2015: 9). Alla luce del sempre maggiore numero di richiedenti la carta di soggiorno non in grado di ottenere la certificazione prevista (Borri, 2014: 1), con la *Circolare Ministeriale n. 463* del 20 Febbraio 2012 il MIUR ha apportato un aggiornamento alle modalità di svolgimento dei test, sostituendo la prova di interazione in forma scritta con una prova di interazione orale, pur mantenendo quella di comprensione scritta (Porcaro in Caon, Bricchese, 2019: 203). Si tratta comunque evidentemente di misure ancora troppo deboli ed insufficienti. In ultima istanza, in Italia l'ottenimento della tanto agognata certificazione sembrerebbe rappresentare per lo straniero analfabeta un obiettivo sostanzialmente irraggiungibile. Non essendo qui garantita un'istruzione equa a questo particolare tipo di utenza, viene di fatto negato un diritto umano universale, sancito all'Articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* nonché agli Articoli 3 e 34 della *Costituzione Italiana*. In quest'ultima, all'Articolo 3 si rimarca addirittura che:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Se ciò sta avvenendo nella gran parte dei paesi europei e non solo (*ibidem*), non si può certo affermare lo stesso per l'Italia.

3.3 Prime risposte concrete

Come anticipato, il Consiglio d'Europa negli anni ha seguito con attenzione il tema della formazione linguistica dei migranti adulti. A prova dell'urgenza della questione, sono state dunque promosse le prime azioni di sensibilizzazione. Primo fra tutti è il progetto 'Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti' (ILMA/LIAM/LAMI), nato nel 2007 e dedicato al monitoraggio sull'uso etico del *QCER* nel contesto migratorio, nonché alla promozione dell'integrazione dell'utenza straniera anche mediante l'elaborazione di strumenti appositi, disponibili nella piattaforma web plurilingue dedicata all'interno del sito del Consiglio d'Europa²⁵. Un contributo notevole è dato anche da un altro progetto originariamente nato in ambito europeo, ovvero il 'Literacy Education and Second Language Learning for Adults' (LESLLA), un forum internazionale di ricercatori nell'ambito dell'apprendimento delle lingue seconde da parte di migranti analfabeti o bassamente scolarizzati. Il LESLLA organizza annualmente un congresso in occasione del quale i maggiori esperti del settore condividono scoperte, ricerche e riflessioni, con lo scopo di fornire orientamenti autorevoli per la costruzione di politiche educative adeguate a questa utenza²⁶. Sulla scia di uno dei primissimi documenti specifici sull'alfabetizzazione iniziale in lingua seconda, il *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners* (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2001), in molti Paesi europei sono poi state avanzate diverse proposte di sillabi per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della lingua seconda – in particolare per quella francese, tedesca, olandese, norvegese, svedese e finlandese (Minuz et al., in Caon, Bricchese, 2019: 60) – ad estensione del *Quadro*, il quale, come già precedentemente rimarcato, non essendo pensato appositamente per la popolazione migrante e dunque non contemplando

²⁵ Per maggiori informazioni visitare: www.coe.int/lang-migrants .

²⁶ LESLLA.ORG, *Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA) - Our Story*, <https://www.leslla.org/our-story> .

nemmeno situazioni di analfabetismo, non prevede paralleli percorsi di acquisizione delle abilità di lettura e scrittura. Come tengono a precisare i suoi stessi autori, si tratta comunque di una cornice (come più chiaramente emerge se si pensa alla sua denominazione inglese ‘*Framework*’), di uno strumento neutro di natura e quindi flessibile, dinamico, aperto a molteplici adattamenti, in quanto privo di contesto e non vincolato a nessuna lingua in particolare (Consiglio d’Europa, 2001: 7)²⁷. Lo stesso approccio orientato all’azione che fa da sfondo all’intero documento pone l’accento sull’agire concreto dell’apprendente, il quale usa la lingua per soddisfare bisogni ed assolvere compiti nel particolare contesto nel quale è inserito. Ne consegue che il *Quadro*, prima di poter essere adottato in un contesto qualsiasi, da quello universitario, a quello migratorio, debba essere necessariamente adattato alle esigenze della popolazione che si ha davanti, anche segmentando ulteriormente il processo di apprendimento laddove necessario (Spinelli, Parizzi, 2010: 96). In questi sillabi tale processo di adattamento si è articolato in tre fasi (Beacco, Little, Hedges, 2014: 19 e Minuz, Borri, Rocca, 2016: 65):

1. Nella prima è stata effettuata un’operazione di scrematura e selezione degli elementi del *QCER* più utili per il contesto di riferimento.
2. Nella seconda questi elementi generici sono stati trasposti nelle varie lingue nazionali. È il caso della *Global Scale of English*, che esplicita le indicazioni del *Quadro* per la lingua inglese²⁸.
3. Infine, i singoli descrittori sono stati rapportati al contesto migratorio per poter meglio rispondere agli effettivi bisogni linguistico-comunicativi dell’utenza migrante. Ad esempio, nel primo sillabo europeo rivolto ad un pubblico di adulti migranti con poca o nulla scolarizzazione, ovvero quello per il livello A1.1 della lingua francese (Beacco et al., 2005), oltre a tracciare un percorso di apprendimento della competenza scritta parallelo a quello linguistico, si tengono in considerazione anche le situazioni che la persona migrante si trova a dover affrontare più frequentemente (ricerca di un alloggio o di un lavoro, fruizione dei servizi pubblici) facendo riferimento nei descrittori a lessico e generi testuali che potranno essergli di immediata utilità nella vita di tutti i giorni (Lalileche, 2017: 139).

²⁷ “[...] the framework should be open and flexible, so that it can be applied, with such adaptations as prove necessary, to particular situations”.

²⁸ ENGLISH.COM, *GSE Teacher Toolkit*, <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo>.

Si tratta insomma di strumenti che si inseriscono armoniosamente nel *Quadro* nella misura in cui provengono da esso e che consistono in una segmentazione qualitativa e quantitativa della competenza comunicativa, necessaria per accompagnare l'apprendente migrante analfabeta nel duplice percorso di alfabetizzazione e apprendimento linguistico.

3.4 Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1

Nel 2014 un simile strumento nasce infine anche in Italia. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1* (Borri et al., 2014) traccia “una sorta di percorso a ritroso, antecedente rispetto al primo gradino della scala europea” (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 65) nel quale il processo di alfabetizzazione procede parallelo all'apprendimento linguistico, e che è costituito da quattro componenti (Borri et al., 2014: 30-33) che poggiano sui differenti bisogni educativi e linguistici degli apprendenti:

- La prima sezione di descrittori, raccolti nelle Tavole A, delinea una progressione delle abilità orali e scritte in termini di ‘saper fare’ che riflette l’approccio del *Quadro*. Si tratta di azioni che l’apprendente deve essere in grado di eseguire nei quattro domini (privato, pubblico, professionale e educativo) e relativamente a sei aree tematiche particolarmente rilevanti per il contesto migratorio (quali ad esempio il lavoro e i servizi).
- Le Tavole B elencano i contenuti linguistici che l’apprendente deve conoscere e saper padroneggiare per poter compiere le azioni illustrate nelle tavole precedenti. In questo caso gli autori hanno attinto ai contenuti individuati nel *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), progetto analogo alla summenzionata *Global Scale of English* ma declinato alla lingua italiana.
- La Tavola C è invece rapportata alla progressione degli obiettivi di alfabetizzazione in termini sia di capacità tecniche che di abilità di studio. Trattandosi di abilità facenti parte della più ampia competenza linguistico-comunicativa e d’azione, questi descrittori sono chiaramente pensati in stretta correlazione con quelli delle sezioni precedenti.
- È infine inclusa una lista di parole accuratamente selezionate, nella quale per ogni lessema presente viene specificato se lo stesso è previsto solo in ricezione orale oppure anche in produzione e in ricezione scritta.

Al medesimo tempo sono individuati quattro stadi progressivi ai quali corrispondono altrettanti obiettivi di apprendimento culminanti nel raggiungimento del ‘saper fare’ al

quarto stadio, coincidente con il livello A1 del *Quadro* (Borri et al., 2014: 25). I tre precedenti a questo corrispondono invece ai profili di alfabetizzazione individuati per la prima volta nel *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners* (Fiano, 2016: 121). Lo stesso continuum delimitato ad un estremo dalla condizione di prealfabetismo e all'altro dall'alfabetizzazione completa verrà adottato in seguito anche dal Consiglio d'Europa (Brichese in Caon, Brichese, 2019: 24):

- Il primo stadio, denominato Pre alfa A1, identifica appunto gli apprendenti prealfabeti. Si tratta di persone la cui lingua madre non è associata ad un codice scritto o non viene appresa all'interno del sistema formativo del Paese d'origine e per questo sovente mancano della consapevolezza che la scrittura sia portatrice di significati. Gli obiettivi che il *Sillabo* associa a questo livello si legano alla capacità di 'riconoscere'.
- L'Alfa A1 invece corrisponde al gruppo degli analfabeti propriamente detti, ovvero coloro che non hanno mai imparato a leggere e a scrivere nella propria lingua madre, sebbene questa preveda una forma scritta. Anche in questo caso dovranno essere sviluppate le abilità strumentali accanto a quelle linguistico-comunicative. A questo livello l'apprendente 'riesce'.
- Il livello Pre A1 del *Sillabo* coincide con gli apprendenti analfabeti funzionali. Si tratta di un gruppo più ampio, all'interno del quale rientrano persone aventi un'alfabetizzazione minima in lingua madre conseguente ad una frequenza scolastica inferiore a cinque anni (scarsamente scolarizzati), coloro che hanno in parte perduto tali abilità per mancanza di utilizzo delle stesse (analfabeti di ritorno) nonché apprendenti scolarizzati in un sistema di scrittura non latino. Si tratta pertanto di persone che, seppur in grado di leggere e scrivere in senso strumentale prevalentemente parole isolate, non possiedono le competenze pragmatiche e sociolinguistiche necessarie per poter interagire e partecipare attivamente nella società, specialmente in relazione ai domini d'uso della letto-scrittura e al grado di familiarità con determinati generi testuali (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 107). Trattandosi dello stadio immediatamente precedente ai livelli del *Quadro*, un apprendente analfabeta funzionale 'inizia a saper fare'.
- Al lato opposto del continuum, in corrispondenza del primo gradino del *Quadro*, si trova il gruppo di migranti adulti alfabetizzati che differisce in maniera sostanziale dai tre gruppi precedenti in quanto in questo caso il percorso formativo si concentra unicamente sull'apprendimento linguistico. È dunque l'unico profilo

a non includere alcun obiettivo di alfabetizzazione e per il quale il *Sillabo* individua come obiettivi in uscita quelli stabiliti dal documento europeo per il livello A1. Tuttavia, gli autori non escludono che gli apprendenti che raggiungono tale livello a seguito di precedenti percorsi di alfabetizzazione potrebbero avere ancora bisogno di supporto in questo senso (Borri et al., 2014: 25-26).

Nel *Sillabo* le abilità orali procedono in parallelo con quelle scritte, pertanto all'inizio del percorso si presuppone anche per l'oralità un livello di competenza minimo (Borri et al., 2014: 14). Come sarà approfondito nella parte finale del presente capitolo e in quello successivo, mediante la somministrazione di un adeguato test d'ingresso sarà compito dell'insegnante ricomporre il profilo degli studenti della classe, i quali generalmente presentano livelli diversi in abilità diverse (*ivi*: 15). In tal modo sarà inoltre possibile prevedere accessi non lineari al percorso sopra descritto.

La pubblicazione di uno strumento simile era indispensabile per consentire la predisposizione di test diagnostici e di profitto così come l'organizzazione dei corsi e la realizzazione di materiali didattici rivolti all'utenza straniera. La sua nascita ha pertanto permesso di colmare quel vuoto dato dall'assenza di indicazioni e descrittori condivisi a livello nazionale nonché di integrare in una cornice unica il percorso degli utenti con problemi di alfabetizzazione con quello degli alfabetizzati.

3.4.1 Pre A1: semplice sovrapposizione terminologica?

Con l'uscita dell'ultima edizione del *Quadro* e la conseguente introduzione del nuovo livello Pre-A1 è venuta a crearsi in Italia una situazione di ambiguità terminologica che è possibile osservare semplicemente ricercando il termine su un motore di ricerca qualsiasi. Sebbene vi sia in realtà una differenza, seppur minima, nella grafia delle due parole – quella che indica il livello del *Volume Complementare* viene unita dal trattino, al contrario di quella che indica il terzo stadio del *Sillabo* che invece non lo presenta – a prescindere dalla forma in cui la si digiti, i primi risultati che compariranno saranno totalmente afferenti al contesto migratorio. Risulta dunque indispensabile fare una precisazione in merito.

Sulla base di quanto discusso in precedenza, appare evidente che il pubblico a cui si riferisce il *Quadro* non sia lo stesso di cui invece si occupa il *Sillabo*. Anche la versione aggiornata del documento europeo si concentra su un profilo generico di apprendenti europei o comunque occidentali ed alfabetizzati, dunque con una buona padronanza delle abilità di letto-scrittura ad esito di un percorso formativo continuativo, che entrano in

contatto con la lingua bersaglio in qualità di studenti o turisti. È pertanto a questo stesso profilo che si riferisce il più recente livello in esso proposto, aggiunto a seguito dell'evidenza che per i principianti assoluti il livello A1 può rivelarsi una tappa ancora troppo difficile da raggiungere. Di contro, il *Sillabo* fa riferimento ad un pubblico di adulti, spesso analfabeti, bassamente scolarizzati o scolarizzati in forme di scrittura diverse da quella latina, provenienti dalle aree più disparate del mondo, che necessitano di apprendere la lingua target per potersi integrare nella nuova società sulla base del proprio progetto migratorio. Il Pre A1 in questo contesto rappresenta infatti l'ultimo stadio di analfabetismo fra quelli individuati dal *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, comprensivo delle ultime due categorie di apprendenti citate poc'anzi. Trattandosi di profili di apprendenti accomunati dall'essere principianti assoluti nella lingua target – anche se si ribadisce che talvolta gli studenti analfabeti o bassamente scolarizzati residenti da diverso tempo nel Paese d'accoglienza possono arrivare ad avere competenze orali molto buone – gli indicatori riguardanti le abilità di ricezione e produzione delle Tavole A del *Sillabo* relative allo stadio Pre A1 (Borri et al., 2014: pp. 76-79) sono evidentemente in gran parte sovrapponibili ai descrittori previsti nelle medesime abilità per il livello Pre-A1 del *Volume Complementare*: in ambedue i casi al termine del percorso formativo gli studenti saranno in grado di comprendere le domande che vengono loro poste purché queste siano pronunciate lentamente e chiaramente, sapranno fornire brevi risposte utilizzando singole parole o formule fisse e sapranno leggere e scrivere parole isolate, espressioni frequenti e brevi frasi. Nel primo caso, tuttavia, sono previsti una serie di obiettivi aggiuntivi relativi alle competenze alfabetiche, in quanto si parla di apprendenti funzionalmente analfabeti o scolarizzati in lingue tipologicamente distanti da quella target che necessitano ancora di azioni didattiche specifiche e mirate prima di potersi relazionare con il testo scritto in piena autonomia. Sulla base di queste evidenze, si tratta dunque di due prospettive diverse nel modo di intendere il concetto stesso di 'pre A1' inteso in termini di 'ciò che precede il livello A1'. Il *Quadro*, concentrandosi esclusivamente sull'apprendimento linguistico, scompone semplicemente il livello A1 in un sottolivello propedeutico allo stesso; nel *Sillabo* invece, gli stadi che precedono l'A1 richiedono un parallelo percorso di alfabetizzazione in quanto si legano ad una carenza più o meno consistente di formazione pregressa, ad esclusione degli apprendenti già scolarizzati in lingue tipologicamente distanti dalla lingua target che solitamente vengono inseriti in percorsi di alfabetizzazione per poter prendere dimestichezza con il nuovo sistema di scrittura e il nuovo inventario fonologico

(Minuz, Borri, Rocca, 2016: 107). Il grado di scolarizzazione gioca un ruolo fondamentale nei tempi di apprendimento linguistico della lingua obiettivo, basti pensare che è stato calcolato che per passare da una situazione di analfabetismo totale al livello A1 (in entrata) del *Quadro* è necessario all'incirca lo stesso quantitativo di ore che un principiante assoluto alfabetizzato impiega per giungere al livello C1 (Casi, 2014: 1). Rispetto ad un apprendente principiante analfabeta o bassamente scolarizzato, infatti, uno studente principiante alfabetizzato ha potuto sviluppare una serie di competenze che nei primi invece mancano in misura più o meno sostanziale, quali l'automatizzazione della codifica e decodifica dei fonemi e dei grafemi, la motricità fine e la capacità di orientarsi nello spazio-testo, nonché la capacità di comprendere diverse tipologie testuali. Potendo avere accesso al testo scritto egli viene esposto ad un numero maggiore di input, cosa che si ripercuote ad esempio sulla maturazione di un repertorio lessicale più vasto, ma anche sulla possibilità di fissare meglio i contenuti. Un apprendente alfabetizzato inoltre ha familiarità con l'esperienza scolastica, ha potuto allenare la propria capacità di attenzione, di astrazione e di riflessione sulla lingua, spesso conosce più lingue pertanto ha dimestichezza con una gamma di suoni non limitata alla propria lingua madre (Casi, 2014: 3-4).

In ultima analisi, quando si ha a che fare con apprendenti con scarse competenze alfabetiche le variabili di cui è necessario tener conto sono davvero molte. Per sintetizzare la distanza che intercorre fra Pre A1 e Pre-A1 si riporta un'emblematica similitudine elaborata da Casi (2017: 13):

La differenza tra le risorse necessarie per rispondere al «bisogno di cura» di soggetti che non sono in grado di leggere e scrivere rispetto a coloro che hanno la stessa esigenza di apprendere la lingua del paese ospitante ma sono alfabetizzati, corrisponde alla differenza tra l'agricoltore che deve occuparsi della coltivazione di una cinquantina di frutti e di ortaggi, tutti differenti tra loro per quanto riguarda la semina, la concimazione, l'innaffiatura, gli attrezzi di lavoro, la protezione dai parassiti, i tempi e le modalità di raccolta e l'agricoltore che deve occuparsi di poche varietà, con caratteristiche tra loro simili.

3.4.2 I percorsi sperimentali a valere sul Fondo FAMI

Il *Sillabo* è stato sperimentato con successo per la prima volta nel 2014 con più di 150 studenti di 14 corsi erogati da una decina di istituzioni ed enti italiani²⁹. Dai questionari

²⁹ ROCCA L., *Un percorso formativo istituzionale fuori dal Quadro? Sillabo per il livello pre-A1*, video YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=KzWD2l5bs7c>.

somministrati agli insegnanti è emerso che lo strumento si è rivelato essere una guida preziosa per la programmazione dei corsi. Se da un lato è stato di supporto per una selezione oculata e graduale dei contenuti, dall'altro la progressione parallela di lingua e alfabetizzazione in una prospettiva comunicativa e in riferimento alle tematiche più urgenti per il contesto migratorio è stata apprezzata anche dagli studenti, la gran parte dei quali è riuscita ad ottenere buoni risultati in considerazione del livello di partenza. Al di là delle problematiche più frequenti legate al mondo dell'istruzione quali il sovraffollamento e l'eterogeneità di alcune classi nonché la difficoltà di alcuni apprendenti a partecipare con assiduità alle lezioni (Borri et al., 2014: pp. 54-63), il ristretto numero di ore previste dalla pubblica istruzione per il supporto linguistico delle persone analfabete è risultato essere l'ostacolo maggiore alla piena implementazione del percorso suggerito nel *Sillabo* (*ivi*: 64). Coerentemente con quanto indicato dalla letteratura di settore, la durata complessiva di tale percorso è infatti stimata attorno alle 600 ore (100 per raggiungere il livello Pre alfa A1, 250 per l'Alfa A1, 150 per il Pre A1 e, in ottemperanza di quanto previsto dalle *Linee Guida*, 100 per l'A1) (*ivi*: 26), ben 580 ore aggiuntive a quelle stabilite nella *Circolare Ministeriale n. 39*.

Lo studio delle ore effettive necessarie per il raggiungimento dell'alfabetizzazione è stato tuttavia fondamentale. Con il tempo infatti sono stati attivati anche in Italia progetti più democratici, i quali, sebbene non ancora istituzionalizzati, rappresentano pur sempre un primo ampliamento dell'offerta formativa, decisamente più in linea con i bisogni dell'utenza migrante analfabeta. Dal 2016, grazie al 'Fondo Asilo Migrazione e Integrazione' (FAMI) stanziato dall'Unione Europea è stato infatti possibile estendere l'offerta formativa dei corsi di didattica dell'italiano L2 organizzati dai CPIA in entrambe le direzioni, ovvero ai livelli antecedenti all'A1 e anche successivamente all'A2³⁰. Nel bando più recente, in aggiunta ai percorsi sperimentali di livello Pre-A1 (150 ore) e B1 (100 ore), viene peraltro introdotto un percorso aggiuntivo dedicato agli apprendenti di livello Alfa A1 (300 ore) (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione del Ministero dell'Interno, 2018: 8). Tali percorsi sono accompagnati da rispettivi sillabi, chiaramente tratti dal progetto del 2014, redatti dai quattro enti di certificazione dell'italiano come lingua seconda riuniti nel consorzio CLIQ (l'Università di Roma Tre, la Società Dante Alighieri e le Università per Stranieri di Siena e Perugia) (*ivi*: 18). Si

³⁰ *Ibidem*.

tratta di risposte tardive e non esaustive in quanto l'utenza prealfabeta risulta esserne ancora esclusa, ma decisamente significative.

In questa sede ci si augura che i percorsi dedicati all'alfabetizzazione vengano finalmente istituzionalizzati nel quadro dell'offerta formativa rivolta all'utenza migrante attraverso l'emanazione di opportune linee guida analoghe a quelle già esistenti per i livelli A1 e A2 del *Quadro*, a tutela di un diritto che dovrebbe essere di massima priorità per il Ministero dell'Istruzione.

3.4.3 La proposta di un *Quadro Comune Europeo* per l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua seconda

Alla luce del problematico quadro emerso nei paragrafi precedenti non resta che domandarsi se la pubblicazione del *Volume Complementare* non sia stata un'occasione in parte persa, dal momento che le modifiche apportate alla prima versione del documento si sono concentrate ancora una volta esclusivamente sull'utenza scolarizzata³¹. In realtà, circa tre anni dopo l'inizio dei lavori per l'aggiornamento del *Quadro*, è stata avanzata la proposta di un progetto parallelo dedicato interamente alla sua estensione al di sotto del livello A1 che includesse anche percorsi di acquisizione delle abilità di lettura e scrittura, approvato dal Consiglio d'Europa nel 2018 (ALTE, 2020: 1). È importante notare come tali modifiche ed integrazioni derivino in gran parte da esperienze concrete di implementazione del *Quadro* in diversi contesti di apprendimento linguistico (EALTA, UKALTA, 2020: 3). Come il Pre-A1 è stato introdotto a partire da progetti quali il *Lingualevel* e il *CEFR-J*, che hanno messo in evidenza come in alcuni casi anche per apprendenti alfabetizzati sia necessaria un'ulteriore scomposizione del livello A1, così a seguito della pubblicazione in vari Stati d'Europa di sillabi dedicati all'alfabetizzazione e all'apprendimento simultaneo della lingua seconda nel contesto migratorio è stato possibile mettere in luce un ulteriore *gap* nel documento europeo, *gap* che sarà definitivamente colmato entro la fine del 2021³². Al progetto di un *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua seconda, battezzato *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*, ha lavorato un gruppo di esperti internazionale composto, fra gli

³¹ ROCCA L., *Il Quadro aggiornato*, presentazione PowerPoint, <https://icfanciulli.edu.it/dipartimento-di-lingue/>.

³² EPALE.EC.EUROPA.EU, *New Survey for languages educators to adult migrants*, <https://epale.ec.europa.eu/en/content/new-survey-languages-educators-adult-migrants>.

altri, da ben due degli autori di *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, nonché da membri dell'associazione LESLLA e del progetto ILMA³³. L'impianto di tale progetto sarà appunto molto simile a quello del *Sillabo* (Minuz et al., in Caon, Bricchese, 2019: 64), che si qualifica fin da subito come una proposta di ampio respiro internazionale dal momento che nello stesso si precisa che “le considerazioni [in esso] proposte [...] si prefiggono l'obiettivo di valicare i confini dei Paesi ospitanti, andando al di là dei singoli idiomi” (Borri et al., 2014: 10). Di conseguenza, saranno in esso presenti gli stessi quattro stadi progressivi di alfabetizzazione, qui ribattezzati LASLLIAM 1 (Pre alfa A1), LASLLIAM 2 (Alfa A1), LASLLIAM 3 (Pre A1) e LASLLIAM 4 (A1)³⁴ per evitare qualsivoglia ambiguità terminologica, e sarà poi corredato delle medesime tavole per le abilità ricettive e produttive, anche in riferimento ai domini e alle aree tematiche rilevanti nel contesto migratorio, per l'alfabetizzazione strumentale e le abilità di studio, per le funzioni linguistico-comunicative e per il lessico. In considerazione delle novità introdotte dal *Volume Complementare* saranno anche presenti delle tavole relative all'abilità di mediazione nonché alle competenze digitali. Come prevedibile alla luce di quanto si ha avuto modo di constatare in precedenza, vi sarà inoltre una parziale sovrapposizione fra gli ultimi due stadi di alfabetizzazione e i primi due livelli del *Volume Complementare*, limitatamente ai descrittori relativi alle abilità di ricezione e produzione (Minuz et al., in Caon, Bricchese, 2019: 65). Naturalmente, trattandosi di un '*Framework*' che dovrà essere adattato a diverse lingue, non vi sarà alcun riferimento specifico alla componente grammaticale, che dipenderà appunto dalla lingua target (Minuz et al., in Caon, Bricchese, 2019: 64). Il *LASLLIAM* sarà infine accompagnato da apposite linee guida per assistere l'insegnante nello sviluppo di adeguati strumenti di valutazione a partire dai descrittori (LAMI, 2020: 1). Ciò che alla base differenzierà questo lavoro rispetto al *Quadro* e al *Volume Complementare* è che il contesto nel quale è inserita l'utenza per cui esso è pensato non sarà più generico, bensì molto specifico, ovvero quello migratorio³⁵. Il percorso tracciato risulterà dunque essere altrettanto specifico, “teso non già alla

³³ COE.INT, *Working groups – Expert group on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*, <https://www.coe.int/en/web/education/working-groups#%7B%2222597847%22%3A%5B%5D%7D> .

³⁴ LAMI, *Council of Europe LASLLIAM Survey*, <https://www.surveymonkey.co.uk/r/LASLLIAM> .

³⁵ ROCCA L., *Il Quadro aggiornato*, presentazione PowerPoint, <https://icfanciulli.edu.it/dipartimento-di-lingue/> .

padronanza della lingua ma all'integrazione nel tessuto socio-lavorativo" (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 188), fine ultimo dell'apprendimento della lingua seconda. Al momento in cui si scrive i descrittori del progetto sono in fase di validazione finale, la cui conclusione è prevista entro il mese di Settembre 2021 (LAMI, 2020: 1).

In ultima analisi, appare evidente che un progetto di questo calibro non si sarebbe mai potuto realizzare senza gli ingenti sforzi compiuti negli anni precedenti a sostegno dell'integrazione linguistica dell'utenza migrante. Data la grande influenza del *Quadro* anche oltre i confini europei, questo strumento avrà tutti i requisiti necessari per poter diffondere a livello internazionale un piano di formazione linguistica rispondente ai reali bisogni di questi apprendenti.

3.5 La centralità dei bisogni per una pratica didattica di successo rivolta ad adulti migranti

Il diritto all'istruzione, presente all'Articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, viene più di recente ripreso e integrato nell'Obiettivo 4 dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, programma d'azione sottoscritto nel Settembre 2015 dai 193 Stati membri dell'ONU. Oltre a ribadire l'importanza del ruolo fondamentale che l'istruzione assume per il pieno sviluppo della persona, si pone in questo caso l'accento sulla qualità dell'istruzione stessa³⁶. Se da una parte, come ricorda l'ONU, negli anni sono stati raggiunti in misura più o meno consistente degli importanti traguardi nell'ambito dell'accesso all'istruzione³⁷ – sul versante dell'alfabetizzazione, non si può negare che fra il 2000 e il 2015 i tassi di alfabetizzazione degli adulti e dei giovani siano cresciuti, ma solo del 4% e non del 50% come preventivato dal movimento *Education For All (EFA)* (Bricese, 2018: 7) – dall'altra resta ancora molto lavoro da fare anche sul piano qualitativo dell'istruzione. Per fare un esempio, secondo un rapporto dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) basato su dati raccolti tra la fine del 2016 e il primo semestre del 2017, resta costante l'elevata e preoccupante percentuale di quindicenni che nella scuola italiana non riesce a raggiungere la soglia minima delle competenze di base (tra il 15% e il 25% sul totale) (ASviS, 2017: 61). Rimanendo

³⁶ UNIRC.ORG, *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-unesucazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>.

³⁷ *Ibidem*.

nell'ambito dell'alfabetizzazione, invece, risulta fondamentale approfondire il tema della sostenibilità dei programmi educativi, ovvero del loro successo sul lungo termine (Minuz in Caon, Bricchese, 2019: 19). Le campagne di alfabetizzazione di massa realizzate nelle aree in via di sviluppo, seppur con le migliori intenzioni, non sono riuscite, e tutt'ora faticano, ad ottenere risultati duraturi. Nel 2017 l'UNESCO, illustrando le principali criticità emerse, sottolinea come nella maggioranza dei casi questi fallimenti siano da attribuire non soltanto al fatto che queste campagne vengono condotte in lingue altre, estranee, ma anche alla scarsa, se non assente, attenzione ai bisogni e alla realtà quotidiana degli apprendenti, e dunque ad un problema di fondo di bassa qualità dell'istruzione (*ivi*: 20). Alcune ricerche hanno potuto evidenziare inoltre come anche in Europa i risultati degli ingenti sforzi per l'alfabetizzazione dei migranti risultino spesso deludenti nel lungo periodo, per i motivi più vari: dall'esposizione alla lingua seconda limitata a pochi contatti e domini dovuta alla chiusura di molti migranti nelle proprie comunità d'origine (*ivi*: 19), alla promozione di una cultura che, dando priorità al superamento del test per l'ottenimento della certificazione linguistica, svaluta l'importanza della frequentazione di un corso adeguato con profitto³⁸ e sposta di fatto "l'apprendimento della lingua in secondo piano, [facendo] avvertire 'finte' [e poco urgenti] le situazioni comunicative e i dialoghi proposti in classe" (Fiano, 2017: 100). Alla luce di quanto fin qui esposto, si può dunque ben comprendere quali fossero i motivi per i quali è proprio sul concetto di qualità dell'istruzione che si è voluto fare leva nel quarto obiettivo dell'*Agenda 2030*.

Per offrire corsi di formazione linguistica di qualità ad adulti migranti risulta fondamentale una progettazione che tenga costantemente conto dei bisogni di ogni apprendente in tutti gli aspetti della pratica didattica: dai contenuti, al format dei test, dagli obiettivi, ai materiali (Beacco, Little, Hedges, 2014). Come si può immaginare da quanto anticipato, questo non sempre avviene, specialmente nelle classi di alfabetizzazione per adulti, dove si dà spesso la precedenza all'apprendimento strumentale della letto-scrittura, oltretutto a partire da parole solitamente decontestualizzate, lasciando poco spazio alla dimensione comunicativa della lingua (Borri in Caon, Bricchese, 2019: 90). Sebbene da parte delle scienze cognitive e della linguistica acquisizionale non siano ancora arrivate risposte certe e precise circa il processo di apprendimento della lettura e della scrittura da parte di apprendenti adulti,

³⁸ ROCCA L., *Un percorso formativo istituzionale fuori dal Quadro? Sillabo per il livello pre-A1*, video YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=KzWD215bs7c>.

specie in una lingua diversa dalla propria lingua madre (Minuz in Caon, Bricchese, 2019: 13), ricerche, studi, ma anche l'esperienza pratica degli insegnanti, hanno messo in luce come gli studenti adulti migranti analfabeti e non abbiano particolarmente bisogno di collegare alle proprie esperienze e al proprio vissuto tutto ciò apprendono. Burt, Peyton e Schaezel (2008) e Peyton, Moore e Young (2010), ad esempio, nell'elencare le strategie vincenti che dovrebbero essere alla base della didattica rivolta ad apprendenti adulti analfabeti, includono anche quella di un apprendimento centrato sui bisogni e sulle esperienze degli studenti (Bricchese, 2018: 13). Allo stesso modo, Albert, Gallina e Lichtner (1998) hanno rilevato che la chiave per una didattica di successo per questo tipo di target di apprendenti sta nell'individuare obiettivi linguistici che possano essere spendibili nella quotidianità nel minor tempo possibile (Tonioli in Caon, Bricchese, 2019: 231). Questo perché, come puntualizza Minuz, "l'alfabetismo è una competenza situata" e non meramente meccanica (Minuz in Caon, Bricchese, 2019: 19): "alfabetizzare [infatti] non significa solo insegnare una tecnica, ma favorire l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa per agire nel mondo" (Bricchese, Spaliviero, Tonioli, 2020: 49). Saper scrivere è un processo che richiede, oltre alla capacità di maneggiare una penna, anche quella di appropriarsi dei concetti della lingua per poterli esprimere in situazioni e contesti diversi, per gli obiettivi e i bisogni più disparati. È necessario, dunque, che lo studente analfabeta lavori al medesimo tempo su tre competenze diverse:

- le competenze più tecniche, come la capacità di tracciare grafemi o di associare un dato suono ad un segno grafico;
- le competenze funzionali, come sapersi orientare davanti ad un determinato tipo di testo;
- le competenze socio-culturali e pragmatiche, ovvero essere in grado di riconoscere che anche la lingua scritta è vincolata al contesto sociale in cui si trova (*ibidem*).

La considerazione di tutte le dimensioni della lingua, sia scritta che parlata, porta ad un apprendimento più profondo e duraturo non solo con questo particolare tipo di apprendenti, ma più in generale in qualunque contesto di apprendimento linguistico. Focalizzare l'attenzione sugli aspetti più pragmatici della lingua, quelli più vicini ai bisogni percepiti dagli apprendenti come più urgenti, inerenti alle situazioni in cui sono chiamati a saper fare con la lingua, li porta a rivalutare il ruolo della lingua seconda stessa, che da ostacolo diventa invece un mezzo per comunicare e tramite cui poter soddisfare le proprie necessità pratiche nella società ospitante (Meneghetti in Caon, Bricchese, 2019).

È proprio per consentire agli apprendenti migranti di potersi inserire nel minor tempo possibile nel nuovo contesto d'accoglienza che nelle fasi iniziali della formazione linguistica, anche nel caso di persone analfabete o bassamente scolarizzate, è necessario dare ampio spazio allo sviluppo e potenziamento della capacità di comprendere e comunicare oralmente nella lingua seconda (Fiano, 2016: 119).

Apprendere a leggere e scrivere per la prima volta in età adulta e in una lingua diversa dalla propria lingua madre è un processo lungo e piuttosto faticoso, che richiede molta costanza per portare a dei buoni risultati. Come è ormai risaputo nel campo della glottodidattica, la motivazione gioca un ruolo fondamentale quando si parla di apprendimento linguistico in età adulta e lo stesso vale anche per coloro che si trovano in condizioni di analfabetismo o bassa scolarità (Fiano, 2016: 120). Ad esempio, da un'indagine effettuata nell'ultimo trimestre del 2017 circa i corsi erogati da 21 centri di accoglienza situati in alcune città del Piemonte e operanti con classi eterogenee di apprendenti aventi gradi diversi di alfabetizzazione e di conoscenza della lingua italiana, è emerso dall'84% del totale degli insegnanti che vi hanno preso parte che uno dei maggiori ostacoli all'apprendimento efficace incontrati nel corso della loro esperienza di insegnamento era quello dell'assenza di motivazione nei corsisti ad apprendere la lingua seconda (Nitti, 2018). Si può dunque ben comprendere come la necessità di collegare gli apprendimenti con la realtà extrascolastica non sia importante solamente perché legata alla soddisfazione di bisogni di natura pratica, impellenti per la persona migrante, ma perché è capace di coinvolgere anche la sua dimensione emotiva, richiamando situazioni e cose a lui familiari e portandolo così a trovare l'energia necessaria per far fronte a eventuali difficoltà che può incontrare lungo il percorso di acquisizione della lingua (Fiano in Caon, Bricchese, 2019: 116). Lo è a maggior ragione per l'apprendente adulto, il quale, a differenza dei più giovani, come sostengono peraltro i principi andragogici, è portatore di un bagaglio di esperienze, conoscenze e interessi maturati negli anni che deve essere valorizzato e preso in considerazione per permettergli di sistematizzare la lingua in un modo che sia significativo per lui, collegandola al proprio vissuto (Bricchese, 2018: 13). Al contempo l'adulto seleziona gli apprendimenti anche nella misura in cui questi gli consentono di perseguire i propri obiettivi e risolvere problemi pratici per poter essere autonomo nella vita di tutti i giorni (Borri in Caon, Bricchese, 2019: 91). In altre parole, per promuovere la motivazione nell'adulto migrante e dunque la riuscita del processo formativo, l'input linguistico deve in primo luogo essere avvertito e valutato come utile

ai fini di un cammino proficuo verso l’inserimento e l’integrazione (Fiano in Caon, Bricchese, 2019: 116), oltre che essere familiare.

Sebbene non si possa certo affermare che potrà mai esistere un metodo perfetto per l’apprendimento della letto-scrittura o per l’apprendimento linguistico in generale, in quanto come i bisogni sono diversi così di conseguenza ogni contesto è diverso e porta con sé tutta una serie di variabili e peculiarità proprie – non è un caso se nel contesto italiano ad oggi non vi sia alcuna indicazione in merito ai metodi da impiegare nell’insegnamento dell’italiano L2 per apprendenti analfabeti nella propria L1 (Bricchese, Spaliviero, Tonioli, 2020: 26) – nella pratica didattica rivolta a questa particolare utenza si stanno progressivamente affermando i cosiddetti ‘approcci centrati sullo studente’ perché se ne è potuta notare l’efficacia ai fini di un apprendimento più profondo e duraturo. La peculiarità che differenzia questi approcci da altri è quella di riuscire, grazie alla loro flessibilità, a coinvolgere in maniera olistica e attiva lo studente; nella didattica per compiti (task) o in quella ludica, anche mediante l’uso di materiali autentici, l’apprendente, insieme ai suoi bisogni, alle sue aspettative e alle sue esperienze, è il centro attorno a cui ruota l’intero processo didattico (Enti Certificatori dell’Italiano L2, 2018: 5).

Si tratta peraltro di orientamenti didattici perfettamente in linea con i principi cardine del *Quadro Comune Europeo*, il cui approccio orientato all’azione enfatizza un’accezione di competenza linguistico-comunicativa che si concretizza nel saper agire nella società. Si tratta di una prospettiva che suggerisce una programmazione ‘al contrario’ rispetto alla linearità dei più tradizionali sillabi prestabiliti e standardizzati, che non parta quindi dai contenuti, bensì che adatti questi ultimi ai bisogni comunicativi della vita reale degli studenti (McElwee, Devine, Saville, 2019: 222). Come si legge nella *Raccomandazione R (82) 18* del Settembre 1982, nella quale venivano elencate le misure che gli Stati membri avrebbero dovuto implementare in materia di apprendimento e insegnamento delle lingue moderne, gettando di fatto le basi per quella che un ventennio dopo sarebbe diventata la filosofia fondante del *Quadro Comune Europeo* stesso, la didattica delle lingue deve basarsi “sui bisogni, sulle motivazioni, sulle caratteristiche e sulle risorse degli apprendenti, definendo nel modo più esplicito possibile, obiettivi utili e realistici [ed] elaborando metodi e materiali adatti”³⁹ (Consiglio d’Europa, 1982: 2). Una

³⁹ Traduzione di chi scrive: “2.1. [...] on the needs, motivations, characteristics and resources of learners; 2.2. by defining worthwhile and realistic objectives as explicitly as possible; 2.3. by developing appropriate methods and materials”.

programmazione centrata sui bisogni dell'apprendente risulta decisiva, inoltre, perché induce a fare una selezione dei contenuti che si ritengono essere per lui più rilevanti, evitando che si smarrisca nel tentativo irrealizzabile di imparare 'tutta' la lingua (Spinelli, 2011: 4), perché, come puntualizza lo stesso *QCER* (2001: 169), "la conoscenza di una lingua è sempre incompleta, anche quando si tratta della lingua madre o nativa"⁴⁰. È proprio sulla base delle riflessioni fin qui illustrate che sono stati sviluppati i più recenti sillabi europei indirizzati all'utenza migrante.

3.5.1 I bisogni dell'apprendente adulto migrante

Appurato il ruolo primario della qualità dell'istruzione per un apprendimento linguistico di successo e chiarite le ragioni per cui un'istruzione di qualità non può sussistere senza una didattica che abbia come punto di partenza i bisogni degli apprendenti, risulta ora importante chiedersi quali siano i bisogni e le variabili da considerare quando si lavora con apprendenti migranti. Quello degli apprendenti migranti è un gruppo assai variegato, al cui interno è possibile rintracciare i profili più disparati, dai bisogni, dalle caratteristiche personali e dalle competenze più diversificati, nonché dalle molteplici combinazioni possibili.

Il concetto di livello, come quelli proposti dal *Quadro Comune Europeo* o dal *Sillabo*, si contrappone a quello di profilo⁴¹, che altro non è che "il risultato dell'interazione di tutti i fattori di differenza personali" (Guidolin in Caon, Bricchese, 2019: 140), e per sua natura, dunque, ha la caratteristica di essere complesso, variabile e dinamico. I livelli sono invece dei costrutti statici, degli indicatori di una serie di competenze che vanno però adattati a seconda del profilo, ovvero del tipo di apprendente che si ha davanti, e debitamente riassemblati (Borri et al., 2014: 15). Quella di livello, dunque, non deve affatto essere intesa come una nozione assoluta. Questo viene molto ben chiarito nel *Quadro*, i cui autori spiegano che ogni apprendente può riconoscersi simultaneamente nei descrittori di livelli diversi:

⁴⁰ Traduzione di chi scrive: "All knowledge of a language is partial, however much of a 'mother tongue' or 'native language' it seems to be".

⁴¹ ROCCA L., *Un percorso formativo istituzionale fuori dal Quadro? Sillabo per il livello pre-A1*, video YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=KzWD2l5bs7c>.

[...] le varie attività linguistiche sono raggruppate separatamente [...]. Un'esposizione di questo tipo consente la costruzione di un profilo nei casi in cui lo sviluppo delle diverse abilità non sia uniforme (Consiglio d'Europa, 2001: 132)⁴².

Qui non si nega che possano effettivamente esistere profili di apprendenti aventi uguali livelli di competenza in tutte le abilità, ma si tratta di casi decisamente eccezionali (Borri et al., 2014: 14). I livelli sono come un termometro, uno strumento utile alla misurazione delle competenze, le quali però raramente si sviluppano in maniera omogenea proprio a causa di molteplici fattori che differenziano gli apprendenti, fra i quali il contesto nel quale si apprende la lingua. Lo studente di una lingua straniera, ad esempio, si colloca tendenzialmente ad un livello più alto nelle abilità di lettura e di scrittura rispetto a quelle orali perché non si trova in un contesto di immersione linguistica. Al contrario, un migrante svilupperà maggiormente le abilità orali rispetto a quelle scritte, a maggior ragione se svolge un lavoro non altamente qualificato, che quindi non gli dà la possibilità di esercitarle.

I profili individuali, dunque, seppur complessi e sfaccettati, vanno necessariamente ricostruiti per poter far emergere le necessità, i bisogni, gli obiettivi e le aspettative di qualunque apprendente di lingua. Le informazioni raccolte consentiranno inoltre all'insegnante di fare un pronostico circa la probabile evoluzione linguistica futura degli apprendenti in termini di tempistiche da preventivare (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 12). Solo in un momento successivo alla definizione del profilo di ciascuno studente sarà dunque possibile predisporre un sillabo adatto e motivante, che possa fornire una risposta adeguata ai loro bisogni mediante una selezione oculata degli obiettivi di apprendimento, dei contenuti, degli ambiti comunicativi. Per quanto riguarda l'utenza migrante, i fattori che più condizionano l'apprendimento linguistico sono di natura sociale, esperienziale, motivazionale e legati ai bisogni linguistici e ai contesti in cui si è chiamati ad usare la lingua seconda (Vecchiato in Caon, Bricchese, 2019: 205). Riprendendo la distinzione di Guidolin (Guidolin in Caon, Bricchese, 2019: 140), si possono individuare due tipologie principali di fattori da considerare quando ci si accinge a costruire i profili individuali di apprendenti migranti, all'interno delle quali possono essere distinte varie categorie:

- Fattori di differenza personali, particolarmente predittivi dell'evoluzione linguistica, fra i quali:

⁴² Traduzione di chi scrive: “[...] the various language activities are scaled separately [...]. This presentation allows a profile to be established in cases where skills development is uneven”.

- L'età: con apprendenti particolarmente anziani, ad esempio, i ritmi di apprendimento potrebbero essere rallentati a causa di alcune variabili socioculturali o fisiologiche, come il declino delle facoltà visive (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 62). Come visto in precedenza, inoltre, gli appartenenti allo stesso gruppo generazionale sono solitamente accomunati da aspettative, interessi e motivazioni molto simili.
- Il genere: anche il genere può essere un indicatore prezioso dei futuri ritmi di apprendimento della lingua. Molte donne migranti, ad esempio, per ragioni socioculturali, non lavorano per dedicarsi esclusivamente all'accudimento dei figli, cosa che inevitabilmente si ripercuote sul piano dei contatti in lingua seconda. In sociologia si parla di vera e propria 'marginalizzazione' e 'segregazione' delle donne migranti (*ivi*: 48). Come per l'età, motivazioni e interessi sono legati anche al fattore del genere. In un'indagine condotta nel 2018 presso alcuni CPIA, SPRAR e CAS della provincia di Venezia, ad esempio, uno dei docenti partecipanti, nell'indicare gli argomenti tendenzialmente ritenuti più interessanti dall'utenza migrante, effettua con cognizione di causa una distinzione di genere: per quanto riguarda le donne include i temi della famiglia, della vita quotidiana e della salute, mentre nel caso degli uomini, cita il lavoro, la vita in città e i servizi (Brichese, Spaliviero, Tonioli, 2020: 40).
- La provenienza e dunque il retroterra socioculturale di origine: per favorire una comunicazione più efficace e di successo, accanto allo sviluppo delle abilità linguistiche, è fondamentale lavorare anche sulle competenze interculturali. Per arginare il più possibile fraintendimenti ed equivoci, l'apprendente migrante deve, ad esempio, conoscere i significati culturali della comunicazione non verbale nel paese ospitante, la quale è appunto culturalmente determinata e non naturale, come erroneamente si crede (Caon in Caon, Brichese, 2019: 41).
- Gli stili di apprendimento, i diversi tipi di intelligenza, gli stili cognitivi, le attitudini e la personalità: si tratta di fattori di variabilità comuni a tutti gli apprendenti di una lingua, da tenere in considerazione nella scelta delle tecniche e dei materiali da portare in classe (Melero Rodríguez, Caon, Brichese, 2018: 357).

- Altre caratteristiche personali che possono influenzare i tempi di apprendimento della lingua, come ad esempio la presenza di bisogni educativi speciali o di “barriere emotive originate da vissuti traumatici nel pregresso biografico” (Fiano in Caon, Bricchese, 2019: 140), quali mortificazioni subite per via della propria condizione di analfabetismo o esperienze educative pregresse particolarmente violente (Casi, 2017: 11). In questi casi si vede necessaria l’attuazione di pratiche didattiche specifiche o l’attivazione di percorsi personalizzati o individualizzati (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 60).
- I bisogni, le aspirazioni e le motivazioni allo studio della lingua seconda: la motivazione di un apprendente migrante allo studio della lingua seconda è determinata da fattori molto diversi rispetto a quelli che entrano in gioco quando si lavora con studenti di lingua straniera. Si tratta di fattori che solitamente possono essere ricondotti a bisogni di natura pratica – come ad esempio l’accesso ai servizi, al mondo del lavoro, all’istruzione, la scolarizzazione dei figli, la regolarizzazione della permanenza – e che nella pratica didattica è importante saper tradurre in corrispondenti contenuti e funzioni comunicative. Fra le variabili che possono influenzare positivamente o negativamente la motivazione in questo contesto si possono citare: il progetto migratorio, la frequenza dei contatti con i parlanti nativi, il tempo a disposizione da dedicare allo studio, ma anche la paura di commettere errori e di essere giudicati, tipica negli apprendenti adulti, per i quali ‘salvare la faccia’ è fondamentale (Fiano, 2017).
- Le condizioni professionali e più in generale la quantità e la qualità dei contatti dell’apprendente con parlanti nativi: come è emerso dall’esempio proposto per spiegare la differenza fra il concetto di livello e quello di profilo, conoscere la professione della persona migrante è un indicatore importante perché fornisce informazioni circa la frequenza d’uso della lingua seconda, ma anche sui contesti e i domini (personale, pubblico, professionale, educativo) in cui è chiamata a saper fare con la lingua, nonché sulla possibilità dell’apprendente di frequentare più o meno assiduamente le lezioni (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 12). Se da un lato, al contrario degli apprendenti di una lingua straniera, i migranti hanno la possibilità di apprendere la lingua anche al di fuori dei corsi, è vero anche che in molti casi, per ragioni legate al tipo di professione svolta, ma anche per motivi di natura sociale e culturale come si

è visto nel caso di molte donne migranti, le occasioni per interagire nella lingua seconda sono davvero poche. Non a caso il *Sillabo*, nell'enumerare le variabili da considerare per la definizione del profilo di un apprendente migrante, distingue i contatti in lingua seconda in tre categorie: solo mediati, rari e frequenti (Borri et al., 2014: 24).

- Il progetto migratorio: nell'indagine di Nitti sopraccitata è emerso come la motivazione all'apprendimento della lingua non sia supportata da un reale bisogno linguistico nel caso di apprendenti per i quali l'Italia rappresenta una meta provvisoria. Si è infatti potuto notare come questi apprendenti abbiano la tendenza a ricorrere a una lingua franca laddove possibile (Nitti, 2018: 423), poiché l'apprendimento dell'italiano non viene da loro percepito come un'esigenza⁴³. Una strategia in questi casi potrebbe essere quella di costruire un sillabo che abbia come fine primario quello di fornire loro gli strumenti linguistici necessari che gli consentano di risolvere problematiche legate alla prima accoglienza o di natura burocratica, anche ai fini di un imminente spostamento in un altro Paese. Insomma, come è emerso a più riprese, è essenziale che si faccia leva sui bisogni urgenti degli apprendenti.
- Fattori relativi al background linguistico e formativo, dai quali è possibile ricavare i bisogni linguistici e formativi:
 - Il livello di competenza linguistica orale nella lingua seconda: non sono rari i casi di apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati in grado di esprimersi oralmente nella lingua seconda a livelli ben più che iniziali (Borri et al., 2014: 15). Per l'insegnante è importante ricavare quest'informazione perché, rispetto ad apprendenti completamente alle prime armi, coloro che, seppur analfabeti, hanno accesso alla lingua orale tendono a completare il percorso di alfabetizzazione più velocemente. Questo perché, essendo già in grado di farlo, sono alleggeriti dal carico cognitivo di riconoscere i diversi suoni e parole, e possono dunque dedicarsi con più concentrazione all'associazione e memorizzazione dei segni grafici (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 103).
 - Il grado di alfabetizzazione: esso è solitamente legato al grado di scolarizzazione della persona, sebbene sia necessario capire, nei casi in cui

⁴³ BORRI A., *Insegnare Italiano L2 ad apprendenti analfabeti o scarsamente scolarizzati*, presentazione PowerPoint, http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/downloads/Analfabetismo_Bolzano_versione_sito.pdf.

dovesse effettivamente emergere un certo grado di scolarizzazione pregressa, se si sia trattato di una frequentazione saltuaria o con profitto (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 72). Come già detto, inoltre, esistono culture prettamente orali, che non prevedono una forma scritta della lingua. Il grado di alfabetizzazione può essere individuato rifacendosi agli indicatori dei diversi profili di apprendenti individuati nel *Sillabo* (Borri et al., 2014). Oltre a permettere all'insegnante di capire quali apprendenti necessitano di un percorso di alfabetizzazione parallelo a quello dell'apprendimento prettamente linguistico, rilevare il grado di alfabetizzazione e scolarizzazione degli studenti fornisce informazioni utili circa il loro livello di familiarità con le regole e le routine scolastiche⁴⁴.

- La distanza tipologica fra la lingua madre dell'apprendente e la lingua seconda, anche in relazione al sistema di scrittura: in generale, più le due lingue si somigliano e più l'apprendente sarà facilitato nell'apprendimento della lingua target, anche grazie al meccanismo del transfert, sebbene esso in certi casi possa anche rappresentare un'arma a doppio taglio. Lo stesso vale per il sistema di scrittura. Non è un caso se il livello Pre A1 del *Sillabo* sia stato pensato, oltre che per apprendenti debolmente alfabetizzati nella propria lingua madre, anche per tutti coloro che sono stati scolarizzati in un sistema di scrittura non latino. Questi ultimi infatti necessitano di un percorso di alfabetizzazione iniziale per familiarizzare con il nuovo sistema di scrittura, che nel caso dell'italiano è quello alfabetico (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 107). Nello specifico, gli apprendenti sinofoni dovranno poi concentrarsi sulla lettura fonetica, poiché scolarizzati in un sistema di scrittura basato sull'uso di ideogrammi, ovvero di segni rappresentanti intere unità di significato, e, a seconda del loro livello di padronanza delle abilità orali nella lingua target, dovranno anche lavorare sulla capacità di discriminare i diversi suoni, dal momento che il cinese è una lingua tonale. Gli apprendenti di origine araba, invece, dovranno concentrarsi maggiormente sull'allenamento del movimento oculare, poiché abituati ad un sistema di scrittura che segue un orientamento spaziale che va da destra verso sinistra (*ivi*: 108).

⁴⁴ CAON F., BRICHESSE A., *La didattica dell'italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre*, Webinar, <https://www.almaedizioni.it/almatv/alma-webinar/la-didattica-dellitaliano-12-studenti-analfabeti-e-bassamente-scolarizzati-lingua-madre/>.

- I repertori linguistici individuali: non si può ignorare il fatto ogni persona possieda un repertorio composto da diverse lingue. Anche coloro che non dovessero conoscerne altre oltre a quella materna sono spesso esposti a varianti della stessa. Questo è vero a maggior ragione per la persona migrante, il cui repertorio linguistico può arrivare ad essere anche molto vasto. In lei possono coesistere la lingua madre ed eventuali varianti di essa, più lingue seconde e le rispettive varianti a cui è stata esposta, eventuali lingue straniere apprese nel corso dell'istruzione, fino ad arrivare ad altre lingue di scambio internazionale usate come lingua franca. Come si è potuto osservare, queste “diverse lingue si alternano [...] in rapporto ai domini, alle situazioni, ai contenuti e agli interlocutori” (ivi: 16) e spesso si associano a precisi ruoli ricoperti dal parlante all'interno della propria rete sociale. Se le diverse lingue conosciute sono sempre in continua relazione, ne consegue che, affinché vi sia una reale integrazione della persona migrante nella società d'accoglienza, la didattica dovrebbe adottare una prospettiva plurilingue, valorizzando il repertorio linguistico di ciascun apprendente. È lo stesso Consiglio d'Europa ad adottare un approccio plurilingue nel *Quadro*, con il fine di promuovere “una competenza comunicativa alla quale contribuiscono tutti i saperi e le esperienze maturati nelle lingue e nella quale tutte le lingue sono in un rapporto di relazione e interazione reciproco”⁴⁵ (QCER, 2001: 4). Conoscere questo repertorio è il primo passo per costruire una didattica che sia non soltanto più motivante, in quanto viene dato valore anche a ciò che l'apprendente sa già fare con le lingue che conosce (McElwee, Devine, Saville, 2019: 221), ma anche più inclusiva, a favore di una convivenza democratica delle diverse lingue della classe, coerentemente con i principi fondanti del Consiglio d'Europa.

3.5.2 La realtà italiana: classi fortemente eterogenee

Come è emerso dall'analisi precedente, la grande disomogeneità che caratterizza il pubblico di apprendenti migranti adulti rinvia ad un altrettanto variegato insieme di

⁴⁵ Traduzione di chi scrive: “[...] a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.”

bisogni linguistici e formativi, cosa che ha delle conseguenze importanti nella pratica didattica.

Sebbene fra le indicazioni metodologiche e didattiche da tenere in considerazione per la realizzazione dei percorsi sperimentali di livello Pre A1 attivati dal Fondo FAMI e rivolti all'utenza bassamente scolarizzata sia caldamente raccomandata la creazione di classi il più possibile omogenee sul fronte delle competenze alfabetiche (Enti Certificatori dell'Italiano L2, 2016: 3), questo nella realtà italiana non sempre accade. Fra le cause più frequenti di questo fenomeno si possono citare un numero spesso insufficiente di partecipanti del medesimo livello, ma anche la poca consapevolezza degli organizzatori dei corsi e la mancanza di risorse adeguate da parte delle istituzioni (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 8). Dall'indagine di Nitti svolta presso alcuni centri d'accoglienza piemontesi, ad esempio, si è potuto rilevare che le classi di livello eterogeneo erano l'82% del totale (Nitti, 2018: 421). In alcune di esse erano addirittura compresenti apprendenti analfabeti e laureati (*ivi*: 414). Ne consegue che nella prassi didattica gli apprendenti migranti siano inseriti in vere e proprie Classi ad Abilità Differenziate (CAD), termine coniato da Caon (2006) per indicare un particolare approccio che guarda alle differenze che caratterizzano qualsiasi classe su più livelli – linguistico, cognitivo, culturale – come una risorsa da valorizzare anziché un ostacolo. In questa prospettiva, è proprio dal parametro della complementarità delle differenze che l'insegnante deve partire per una gestione efficace dell'apprendimento⁴⁶. La classe diventa quindi un sistema dinamico nel quale ciascun elemento di cui si compone offre il proprio valido contributo ed agisce conformemente alle proprie capacità. Gestire la classe di adulti migranti come una CAD è oltretutto perfettamente coerente con la necessità, più volte rimarcata, di promuovere una didattica il più possibile inclusiva, che tenga in considerazione i bisogni di ciascuno e ne valorizzi il repertorio plurilingue (Ferrari, 2017). Nelle classi in cui convivono profili di apprendenti con competenze differenziate sia nella lingua orale che nella letto-scrittura questo approccio si è effettivamente dimostrato molto efficace perché in grado di promuovere la partecipazione attiva di ogni apprendente. Nella pratica esso si traduce infatti nella necessità di adottare strategie gestionali, metodologie e attività che siano il più possibile variate e flessibili, in grado quindi di valorizzare le competenze e le

⁴⁶ CAON F., *Didattica ludica e apprendimento cooperativo (parte prima)*, Webinar, <https://www.almaedizioni.it/en/almatv/alma-webinar/webinar-fabio-caon-parte-prima/>.

caratteristiche individuali di ognuno, nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Fra queste⁴⁷ si ricordano:

- Le attività a compito aperto o eligibile: si tratta di attività accessibili a chiunque, a prescindere dal livello linguistico o dalle conoscenze possedute, in quanto non prevedono una soluzione univoca ma possono essere svolte seguendo criteri diversi. Esse permettono dunque a persone con competenze diverse di lavorare sul medesimo compito⁴⁸. Ad esempio, un'attività nella quale si richiede di individuare l'intruso all'interno di una lista di parole è perfettamente realizzabile sia da uno studente analfabeta che da uno studente alfabetizzato e con una buona conoscenza dell'italiano parlato: lo studente analfabeta analizzerà le parole nella loro forma grafica, mentre quello alfabetizzato potrà focalizzarsi sul loro significato.
- Le metodologie a mediazione sociale: l'apprendimento cooperativo, il tutoraggio tra pari, la flipped classroom e la didattica ludica sono tutti esempi di metodologie a mediazione sociale. Si tratta di proposte metodologiche focalizzate sulla risorsa rappresentata dal gruppo classe, che costruisce attivamente insieme l'apprendimento, attraverso operazioni quali lo scaffolding e il tutoring, attuate sia dall'insegnante, che assume il ruolo di regista e facilitatore, che dai compagni stessi (Melero Rodríguez, Caon, Bricese, 2018: 354).
- Le attività diversificate: le attività possono essere diversificate attraverso due strategie principali, ovvero la stratificazione e la differenziazione. Stratificare un compito significa costruire delle attività che seguano un ordine di complessità crescente, così che si possano adattare ad apprendenti di livelli diversi. La differenziazione invece consiste nel proporre compiti diversi per valorizzare o stimolare diversi stili cognitivi, diverse intelligenze e preferenze sensoriali, nonché diverse abilità⁴⁹.

Data la grande eterogeneità che la caratterizza, per riuscire a lavorare efficacemente e per poter realizzare una didattica il più possibile personalizzata, inclusiva ed accessibile in una CAD di apprendenti migranti, il punto di partenza è sempre quello di un'attenta

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ CAON F., BRICHESE A., *Facilitare l'apprendimento linguistico per gli studenti stranieri neoarrivati (e non solo) nella classe plurilingue e multiculturale*, Webinar, <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/facilitare-lapprendimento-linguistico-gli-studenti-stranieri-neoarrivati-e-non-solo-nella-classe-plurilingue/>.

⁴⁹ *Ibidem.*

ricostruzione dei profili individuali di ciascun componente, sulla base delle variabili individuate in precedenza.

CAPITOLO 4: Un approfondimento sui test usati in fase di accoglienza con apprendenti adulti migranti

Nel capitolo seguente si affronterà un altro tema sul quale si è cominciato a riflettere in maniera più mirata soltanto in tempi più recenti e che aiuterà ad evidenziare ulteriormente le principali differenze fra i due livelli omonimi: quello della rilevazione dei bisogni e delle competenze in ingresso dell'utenza migrante. La maggior sensibilità e attenzione verso la qualità dell'istruzione, la quale, come descritto nel capitolo precedente, è intrinsecamente legata alla considerazione dei bisogni degli studenti, hanno funto da stimolo per operare un rinnovamento anche all'interno di questa branca della didattica dell'italiano come lingua seconda. Dopotutto, senza la disponibilità di strumenti adeguati per la rilevazione dei bisogni linguistici e non degli studenti migranti, una didattica incentrata sullo studente non sarebbe possibile.

4.1 Test per l'analisi dei bisogni e test d'ingresso: strumenti essenziali per l'elaborazione di corsi appropriati all'utenza migrante

A fronte di quanto fin qui premesso, quello della formazione linguistica rivolta ad apprendenti migranti adulti si delinea come un fenomeno molto complesso, ricco di variabili non sempre semplici da controllare, soprattutto alla luce dello scenario fortemente eterogeneo che caratterizza le classi italiane. Se da un lato “non vi possono essere soluzioni standard uniche o universali per organizzare la formazione linguistica [in generale]” (Beacco, Little, Hedges, 2014: 13) – e questo è ancora più evidente nel caso della diversificata utenza migrante – dall'altro è ripetutamente emerso come una formazione ‘su misura’ sia in qualsiasi contesto una strategia vincente perché in grado di incidere positivamente sulla motivazione, facendo percepire quanto si apprende come autentico e spendibile nell'immediato. Un passo obbligato risulta dunque essere quello di un'adeguata analisi dei bisogni. Non si tratta soltanto di un passo obbligato, ma del primissimo passo, quello che guiderà la programmazione dell'intero corso. Come indica il Consiglio d'Europa nel suo accurato documento-guida circa le misure a cui gli Stati dovrebbero attenersi per promuovere una reale integrazione linguistica dei migranti adulti, la selezione degli obiettivi linguistici e formativi, dei domini, delle attività, dei testi e delle metodologie non può mai prescindere da una preliminare definizione delle caratteristiche e dei bisogni linguistici degli apprendenti (*ivi*: 15). D'altra parte, poiché con il progredire della padronanza linguistica i bisogni mutano (Minuz, Borri, Rocca,

2016: 51) così come muta il rapporto fra insegnante e apprendente, dove il timore di quest'ultimo lascia il posto a maggiore fiducia e confidenza (Baumann Salvatto, Ferroni, 2019: 118), quella dell'analisi dei bisogni è una procedura che va ripetuta con una certa costanza durante il percorso formativo. Con il tempo questa consuetudine si è particolarmente consolidata nell'ambito dell'insegnamento linguistico all'utenza straniera adulta (Borri et al., 2014: 15) – basti pensare che dall'indagine summenzionata condotta in alcuni CPIA, SPRAR e CAS del veneziano è emerso che il 68,8% dei docenti partecipanti somministra sempre un test d'ingresso agli studenti (Brichese, Spaliviero, Tonioli, 2020: 42) – tanto da essere stata concretamente ufficializzata all'interno delle già citate *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, nelle quali si specifica che nei percorsi finalizzati al raggiungimento del livello A2 del *Quadro Comune Europeo* destinati ad adulti migranti, 20 ore devono essere impiegate in “attività di accoglienza e orientamento (per l'accertamento delle competenze in ingresso, [...] la stesura del patto formativo...)” (MIUR, 2012: 6). A questo proposito, il compito di predisporre e individuare i mezzi più adatti per accertare le competenze in ingresso è interamente affidato al docente e non vengono fornite indicazioni più precise a riguardo (*ivi*: 7). Similmente, in merito all'importanza della rilevazione dei bisogni per la predisposizione di un sillabo adeguato all'utenza, il *QCER* si limita a fornire alcune domande chiave come spunto per l'insegnante, principalmente legate ai domini in cui gli studenti si trovano più frequentemente ad usare la lingua target, senza definire chiaramente eventuali strumenti diagnostici di cui potersi servire (Consiglio d'Europa, 2001: 44). Nelle più recenti *Linee guida* relative all'attivazione dei percorsi sperimentali di livello Alfa e Pre A1 finanziati dal Fondo FAMI, vi è un richiamo alle 20 ore da destinare alla fase di accoglienza di cui sopra (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione del Ministero dell'Interno, 2018: 6). In questo caso si precisa che, oltre alla valutazione delle competenze in ingresso, le stesse devono essere finalizzate anche alla raccolta di informazioni circa il repertorio linguistico personale e i bisogni formativi di ciascun corsista, e vengono inoltre specificati gli strumenti con i quali ricavare queste informazioni, ovvero un'intervista guidata e un test di posizionamento alfabetico e linguistico a partire dal livello Alfa. Nel concreto, dunque, due sono gli strumenti che permettono all'insegnante di rilevare i bisogni soggettivi (legati alle motivazioni, alle preferenze e alle inclinazioni del singolo, e quindi meno lampanti) ed oggettivi (effettivamente misurabili, come la competenza alfabetica e linguistica, o osservabili, come i contesti nei quali l'apprendente è chiamato a saper fare

con la lingua) dell'apprendente migrante in fase di accoglienza: il test per l'analisi dei bisogni e il test d'ingresso.

Rocca definisce un test come “uno strumento di misurazione avente l'obiettivo di elicitare un campione di performance che funga da indicatore di una data competenza”⁵⁰ ed individua le tre principali caratteristiche di un test linguistico benfatto⁵¹:

- Deve essere valido, ovvero in grado di misurare l'oggetto d'indagine per il quale è stato progettato e nient'altro. Ad esempio, se una prova di ascolto ha lo scopo primario di testare la comprensione dell'apprendente, gli errori di natura ortografica non dovrebbero avere il medesimo peso di quelli che dimostrano che il testo non è stato compreso. Il concetto di validità è legato anche all'impatto dell'esito del test sulla vita dei candidati (validità consequenziale) e dunque al principio di eticità. Un esempio lampante è quello delle certificazioni linguistiche, il cui superamento è determinante per il progetto di vita della persona migrante.
- Deve avere un alto grado di affidabilità, quindi fornire risultati costanti, oggettivi e ripetibili nel tempo, anche in momenti e contesti differenti a parità di livello, nonché garantire l'assenza di errori di misurazione derivanti da molteplici cause possibili, come ad esempio la selezione di item inadeguati, la presenza di istruzioni poco chiare, una formazione inadeguata dei somministratori o la mancanza di equità, ovvero la tendenza del test ad avvantaggiare o svantaggiare specifici gruppi di candidati.
- Deve essere fattibile dal punto di vista logistico, vale a dire che esso va somministrato in presenza delle stesse condizioni contemplate in fase di progettazione. Pertanto, ad esempio, se il test prevede una prova di ascolto, è necessario che al momento della somministrazione l'acustica in aula sia ottimale, ma anche che siano presenti le risorse adeguate affinché il testo orale possa essere proposto senza problemi tecnici.

In ambito linguistico si possono distinguere varie tipologie di test. Di seguito verranno brevemente definite quelle più comuni per far emergere le peculiarità delle due di maggior interesse per la presente trattazione:

⁵⁰ ROCCA L., *La valutazione delle competenze in L2*, video YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=JsON4nDUv_E.

⁵¹ *Ibidem*.

- Test a punti discreti: si tratta di un test mirato, il cui obiettivo è quello di indagare aspetti isolati della lingua oggetto d'indagine⁵². Generalmente viene proposto nelle fasi conclusive dell'Unità di Apprendimento per esercitare e stabilizzare le nuove strutture appena presentate e si costituisce principalmente di batterie di esercizi strutturali a basso contenuto comunicativo (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 166).
- Test di fine corso: rientra nella categoria dei test sommativi, il cui scopo è quello di misurare l'apprendimento per giungere ad una decisione valutativa finale. Si tratta dell'esame finale svolto a conclusione di un corso e di conseguenza tarato sul livello oggetto del corso stesso, nonché creato a partire dal syllabo specifico usato nel medesimo corso⁵³. In sostanza, attesta "le peculiari competenze raggiunte a fronte della frequenza con profitto di un corso specifico" (*ivi*: 167).
- Test diagnostico: fa parte del gruppo dei test formativi, i quali forniscono una misurazione 'per l'apprendimento', ovvero servono a far emergere ciò che è effettivamente stato acquisito ed eventuali lacune al termine di ogni Unità di Apprendimento. In base agli esiti raccolti tramite questa tipologia di test l'insegnante può anche decidere di rimodulare e perfezionare il percorso futuro⁵⁴.
- Prova di competenza o certificazione linguistica: la certificazione non va confusa con il test di fine corso, in quanto essa, per essendo un tipo di test sommativo, prescinde dalla frequenza di un percorso formativo ed ha una valenza universale (Torresan, 2019: 94). Si tratta infatti di una prova standardizzata mirante a certificare il raggiungimento di un dato livello, che nel caso dell'Europa si identifica in uno dei livelli introdotti dal *Quadro Comune Europeo* (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 167), e di conseguenza tendenzialmente molto valida e affidabile (Torresan, 2019: 95).
- Test per l'analisi dei bisogni: nonostante vengano comunemente denominati in questo modo, non si tratta di test veri e propri, bensì di strumenti d'indagine aventi il fine di raccogliere informazioni sui futuri corsisti, rilevandone bisogni ed interessi (*ivi*: 163). Si tratta di una prova di fondamentale importanza per tutti

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*.

coloro che si occupano dell'organizzazione dei corsi proprio perché in grado di far emergere bisogni, caratteristiche e variabili sia soggettive che oggettive (fra i quali il repertorio linguistico, le esperienze formative pregresse ed altre informazioni biografiche utili, gli usi della lingua più ricorrenti, le esigenze, le aspettative e le motivazioni), aventi un ruolo centrale nell'evoluzione linguistica e dunque anche nella realizzazione di un percorso didattico appropriato e motivante (Borri, 2014: 6). In contesto migratorio generalmente assumono la forma di un'intervista orale, che ha il duplice vantaggio di essere un mezzo che può essere proposto anche a persone con scarsa o nessuna scolarizzazione pregressa e che al contempo permette all'insegnante di farsi un'idea iniziale delle competenze orali dell'intervistato.

- Test d'ingresso (anche chiamato progressivo, di livello o di piazzamento): è una prova proposta in forma sia orale che scritta che implica una progressione di difficoltà, ovvero nella quale le prime attività presentate sono le più semplici mentre quelle conclusive sono le più complesse. All'apprendente si richiede di proseguire fino all'ultima attività che è in grado di portare a termine e dunque di fermarsi quando il test diventa troppo difficile⁵⁵. In un contesto di lingua seconda l'obiettivo di questi test è quello di individuare le competenze alfabetiche e linguistiche della persona migrante, cosa che peraltro consente, laddove possibile, la creazione di classi più omogenee in termini di competenze di partenza ma anche di ritmi di apprendimento (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 2). Rispetto alle prove di competenza, la validità dei test d'ingresso – ma anche quella dei test di fine corso e dei test diagnostici – è più di frequente viziata, in quanto si tratta di prove generalmente prodotte dalle singole istituzioni eroganti i corsi in relazione alla propria offerta formativa, e per questo motivo meno monitorate (Torresan, 2019: 95).

Per concludere, il test per l'analisi dei bisogni e il test d'ingresso risultano essere strumenti diagnostici di primaria importanza per poter realizzare concretamente percorsi davvero adeguati ai bisogni degli apprendenti, e lo sono ancor di più in contesto migratorio, dove, al già di per sé complicato processo di integrazione in una nuova terra in assenza dei primi rudimentali strumenti linguistici, possono aggiungersi ulteriori difficoltà legate alla scarsa competenza perfino nelle abilità di lettura e scrittura. Come

⁵⁵ *Ibidem.*

già emerso nel corso della presente trattazione, i tempi di apprendimento di un apprendente adulto bassamente scolarizzato sono estremamente dilatati rispetto a quelli di un alfabetizzato (Casi, 2009). La costruzione di prove valide in grado di riconoscere i diversi gradi di alfabetizzazione al di sotto del primo gradino del *Quadro* così come identificati nel *Sillabo* è dunque cruciale per consentire anche all'utenza più vulnerabile di poter avere accesso ad un'istruzione che sia capace di rispettarne i ritmi e di rispondere in modo efficace alle sue lacune, senza che esse rappresentino invece un impedimento insormontabile. Come più volte rimarcato in precedenza, quello di poter beneficiare di un'istruzione adeguata è un diritto umano inviolabile, che viene sancito non soltanto all'Articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, ma anche nella *Costituzione Italiana*. In tal senso, è proprio tramite test d'ingresso di qualità che è possibile identificare gli ostacoli di cui si parla in quest'ultima all'Articolo 3, cosa che, come si vedrà nella prossima sezione, richiede grande esperienza, collaborazione e professionalità.

4.1.1 Test per l'analisi dei bisogni e test d'ingresso per migranti adulti in Italia: un quadro molto disomogeneo

È con i primi ingenti flussi migratori degli anni Ottanta che in Italia, insieme agli studi di linguistica acquisizionale e di didattica dell'italiano in contesti plurilingui, ha avuto impulso la riflessione nell'ambito della rilevazione dei bisogni e delle competenze linguistiche dell'apprendente immigrato, nel tentativo di ottenerne un profilo che, fra le tante cose, permettesse di stimare la progressione futura dell'apprendimento della lingua italiana (Diadori, 2003). Uno dei primissimi strumenti creati per questo scopo è il *glotto-kit* per bambini e ragazzi stranieri (Felici, Vedovelli, Villarini, 1995 e Fragai, 2001), versione riadattata di un progetto nato nel 1983 destinato alla verifica di alcune abilità linguistiche degli studenti italiani nei diversi gradi di istruzione. Si tratta di una serie di schede, indicatori e strumenti utili all'insegnante per poter far emergere i bisogni linguistici degli studenti figli di immigrati. Quello di Fragai (2001), ad esempio, si compone di due sezioni principali. La prima, che necessita anche della partecipazione dei genitori, è denominata 'indagine socioculturale' e mira a raccogliere informazioni circa l'ambiente socioeconomico in cui il bambino/ragazzo è inserito, nonché sul suo repertorio linguistico. L''indagine linguistica', invece, offre una serie di attività, quali interviste e schede illustrate, focalizzate sulle abilità linguistiche dello studente (Diadori, 2003). Sebbene alcuni elementi del *glotto-kit* potrebbero essere utilizzati anche con apprendenti

adulti, specie le sezioni dell'indagine socioculturale' utili per effettuare l'analisi dei bisogni, nel complesso si tratta di uno strumento pensato per studenti anche molto giovani e che peraltro non prende in considerazione eventuali situazioni di analfabetismo. In merito alla valutazione delle competenze in ingresso degli adulti stranieri il quadro che emerge è infatti molto difforme sotto molteplici punti di vista. Bargellini, Bolzoni e Perrella (2015: 2), ad esempio, a seguito dell'interazione con alcuni docenti e della consultazione di molteplici materiali prodotti ed utilizzati presso varie istituzioni della Lombardia fra cui CPIA, cooperative e associazioni pubbliche e private, hanno riscontrato una certa reticenza all'aggiornamento di test somministrati anche da molti anni, spesso privi di riferimenti e parametri solidi e molto disomogenei fra loro in termini di competenze valutate. Alcuni, infatti, venivano svolti in forma esclusivamente orale o esclusivamente scritta. Anche in merito alla durata della somministrazione il divario fra le varie prove non era indifferente, potendo oscillare da una decina di minuti fino ad arrivare addirittura ad alcune ore. Analogamente, un'indagine condotta da Bagna, Cosenza e Salvati nel 2015 che ha coinvolto una quarantina di docenti di italiano come seconda lingua in alcune associazioni e CPIA della Toscana, ha evidenziato come quello della mancanza di indicazioni condivise a livello nazionale sull'individuazione concreta e precisa del grado di analfabetismo rappresentasse per la gran parte dei partecipanti una delle problematiche più urgenti nel contesto di insegnamento ad apprendenti analfabeti o bassamente scolarizzati in particolare. Precisamente, molti a ragione lamentavano il fatto che il semplice modulo di iscrizione somministrato come da prassi in fase d'accoglienza per raccogliere i principali dati personali e sociolinguistici dei futuri corsisti non fosse sufficiente per tracciare un profilo accurato dei bisogni comunicativi e formativi di questi apprendenti⁵⁶. Quest'ultima indagine è stata d'impulso per una successiva ricerca condotta nel 2016 presso alcuni CPIA delle quattro province del Friuli-Venezia Giulia. Tramite un questionario somministrato ad un campione di 85 docenti è anche in questa circostanza emersa con particolare frequenza la difficoltà nella gestione della fase di accoglienza, specie in presenza di situazioni di analfabetismo. In aggiunta a quanto già riscontrato nelle due precedenti rilevazioni, in questo caso i docenti segnalano anche la necessità di realizzare moduli di iscrizione plurilingue e corredati da figure in modo da

⁵⁶ BAGNA C., MACHETTI S., SALVATI L., MASILLO P., COSENZA L., *Sperimentare per riflettere: rilevare i profili di alfabetizzazione per progettare interventi didattici*, presentazione PowerPoint, [https://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/4134EB5D8EB12CDBC1257FD40040623A/\\$file/Bagna%20Cosenza%20Masillo%20-%20Sperimentare%20per%20riflettere.pdf](https://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/4134EB5D8EB12CDBC1257FD40040623A/$file/Bagna%20Cosenza%20Masillo%20-%20Sperimentare%20per%20riflettere.pdf) .

poter essere maggiormente accessibili, di intensificare l'ausilio della figura del mediatore, di mettere a punto prove valide soprattutto per la rilevazione del grado di alfabetizzazione che siano riconosciute a livello nazionale, nonché di promuovere a tal proposito una formazione mirata degli insegnanti (Fusco, 2018). A conclusione di questa panoramica si cita la più recente rilevazione condotta da Brichese, Spaliviero e Tonioli in alcuni enti del veneziano, dalla quale emerge molta eterogeneità nella lingua di somministrazione dei test d'ingresso di cui si servivano di norma i 32 insegnanti interessati: la quasi totalità dei partecipanti ha dichiarato di proporli in lingua italiana, mentre i rimanenti in una lingua veicolare oppure in più lingue; un solo insegnante ha affermato di redigerli esclusivamente nella lingua madre dell'allievo. Anche relativamente alle abilità testate in ingresso si ha di fronte uno scenario variegato: quelle di produzione e interazione orale erano testate dalla quasi totalità dei docenti, mentre circa il 65% verificava anche quelle di letto-scrittura; un paio di docenti soltanto hanno dichiarato di raccogliere ulteriori informazioni rispetto alla motivazione e alle esperienze formative pregresse dei futuri corsisti (Brichese, Spaliviero, Tonioli, 2020: 42-43). In ultima analisi, si tratta di indagini importanti perché hanno contribuito a portare in auge un tema che, come evidenziato, pur essendo molto urgente non aveva mai ricevuto l'attenzione che meritava.

4.1.2 Parole d'ordine: formazione, esperienza, collaborazione e capillarità

Come emerge dalla terza indagine sopra riportata, uno dei fattori che più hanno il potere di influenzare la buona riuscita della fase di rilevazione dei bisogni e delle competenze in ingresso degli adulti migranti è quello del grado di formazione dei docenti direttamente coinvolti in questo processo. Trattandosi comunemente di prove soggettive e quindi suscettibili al giudizio dell'esaminatore, il confezionamento di test 'artigianali', così come definiti da Torresan (2019: 95), non può essere in alcun modo soddisfacente in quanto non in grado di restituire un quadro preciso delle competenze del candidato. Se la correzione di prove oggettive può anche venire effettuata da docenti meno esperti, non si può dire altrettanto di quelle soggettive, per le quali risulta indispensabile che gli insegnanti siano sufficientemente preparati a garanzia di una valutazione il più possibile affidabile (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 173). Solo una formazione mirata assicura che vengano rispettati i criteri e gli obiettivi del test, insieme alla continua supervisione del proprio lavoro e alla capacità di sapersi mettere in discussione. Nello specifico contesto in esame, ovvero quello di lingua seconda, le competenze che l'insegnante deve consolidare sono davvero tante perché devono saper rispecchiare la grande varietà dei

profili e dei livelli che è possibile rilevare all'interno della popolazione migrante. Come precedentemente discusso, due sono infatti i macrogruppi di bisogni che l'insegnante deve essere in grado di riconoscere, all'interno dei quali si possono individuare molteplici sottocategorie: quelli soggettivi, definiti da Casi 'parte sotterranea', e quelli più direttamente osservabili o 'parte aerea' (Casi, 2017: 7). Questa loro differente natura implica peraltro che non sia possibile rilevarli allo stesso modo, bensì servendosi di mezzi differenti che il docente deve conoscere ed essere in grado di gestire. Quest'ultimo, a fronte dei dati raccolti, deve in tempi brevi essere capace di collocare ogni singolo apprendente nella classe più idonea o comunque saperne inquadrare chiaramente il profilo, per poter poi intervenire in modo mirato. Si tratta di un'abilità che chiaramente è possibile affinare, oltre che attraverso una formazione continua, anche con il progredire dell'esperienza (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 4). Come riscontrato sia nello studio effettuato da Brichese, Spaliviero e Tonioli (2020) che in quello di Nitti (2018), sono pochi i docenti che, pur lavorando con apprendenti adulti anche a scolarità bassa o assente, hanno alle spalle una formazione glottodidattica specifica orientata alla gestione dell'utenza vulnerabile. Ne consegue che la gran parte di essi, specie coloro che sono alle prime armi, manca degli strumenti per poter effettuare una valutazione iniziale che sia il più possibile oggettiva. In aggiunta a ciò, in Italia in particolare vi è poi la tendenza da parte degli enti e delle istituzioni eroganti corsi di italiano rivolti all'utenza straniera a custodire gelosamente i test d'ingresso autoprodotti, cosa che rende molto difficile il confronto e la condivisione delle buone pratiche didattiche (Torresan, 2019: 95). Come da tempo accade in altre realtà d'Europa, il prossimo passo dovrebbe al contrario essere quello di incrementare la collaborazione e la coordinazione fra i diversi enti, pubblici e privati, dell'intero territorio nazionale. È solo con la promozione della massima sinergia possibile tra gli sforzi di tutti gli attori coinvolti che è possibile assicurare un'istruzione di qualità (Fusco, 2018).

4.2 Caratteristiche di un buon test rivolto ad adulti migranti per la fase di accoglienza

Le indagini precedenti hanno in tempi più recenti incentivato docenti ed esperti del settore a riflettere sulle caratteristiche che un buon test di accoglienza calibrato su una tipologia di apprendenti così eterogenea e complessa quale è quella migrante dovrebbe avere. Sono state inoltre avanzate le prime proposte di prove in corso di validazione su scala nazionale

(Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 88)⁵⁷. Unitamente ad alcune di queste riflessioni che dovrebbero guidare l'insegnante al momento della realizzazione di un test per l'analisi dei bisogni o di un test progressivo rivolto a futuri corsisti adulti di origine straniera, verranno di seguito riportati i cinque passaggi fondamentali dell'iter di produzione di un qualsiasi test linguistico individuati da Rocca (Caon, Bricchese, 2019: 78-79-87):

1. Esplicitazione degli obiettivi della prova che si intende elaborare: nel caso di un test per l'analisi dei bisogni rivolto ad apprendenti migranti adulti l'obiettivo è quello di ricavare più informazioni possibili circa i fattori che potrebbero giocare a favore o a sfavore dell'apprendimento linguistico del futuro corsista, nonché sui principali ambiti comunicativi nei quali egli necessita di essere in grado di interagire con la lingua seconda; lo scopo dei test di piazzamento è invece quello di far emergere il reale livello in ingresso nelle diverse abilità linguistiche, che nel caso dell'utenza migrante può contemplare anche l'eventualità di situazioni di analfabetismo o di alfabetizzazione in lingue tipologicamente distanti dall'italiano.
2. Pianificazione del test (*planning*): la pianificazione richiede una precisa individuazione dei destinatari. Nel contesto in esame, questa fase è cruciale, specie per quanto concerne i test progressivi, che, come si può intuire dal termine stesso, devono essere costruiti in modo da far progressivamente emergere in maniera precisa una gamma piuttosto vasta di livelli nelle diverse abilità linguistiche, livelli che l'esaminatore deve avere ben chiari. Naturalmente l'ampiezza del continuum non può prescindere dall'offerta formativa dell'istituzione che somministra la prova (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 3). Si può però affermare che la maggior parte delle strutture statali, degli enti pubblici e privati e delle organizzazioni che si occupano dell'insegnamento dell'italiano a stranieri erogano corsi generalmente incentrati sul primo gradino della scala europea e su quelli che lo precedono (*ibidem*). Se per quanto riguarda le competenze orali è sufficiente fare riferimento agli indicatori dei livelli del *Quadro Comune Europeo*, con l'utenza migrante la situazione si complica al momento della valutazione delle abilità di letto-scrittura perché, come ribadito nel

⁵⁷ BAGNA C., MACHETTI S., SALVATI L., MASILLO P., COSENZA L., DONATI L., *Il test per la misurazione delle competenze alfabetiche, Università per Stranieri di Siena e CPIA Reggio Emilia Sud: risultati della sperimentazione, punti critici e prospettive*, presentazione PowerPoint, [https://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/59ED94EB5D5CD8A6C1258137002B9D85/\\$file/Il%20test%20per%20la%20misurazione%20delle%20competenze%20alfabetiche.pdf](https://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/59ED94EB5D5CD8A6C1258137002B9D85/$file/Il%20test%20per%20la%20misurazione%20delle%20competenze%20alfabetiche.pdf) .

punto precedente, non sono rari i casi di bassa o bassissima scolarità. Un ipotetico test d'ingresso dovrebbe quindi prevedere almeno cinque possibili uscite: Pre alfa A1, Alfa A1, Pre A1, Pre-A1, A1, A2 e oltre⁵⁸ (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 76). La prima parte della prova scritta dovrebbe essere finalizzata all'identificazione dei casi di analfabetismo e alla conseguente discriminazione dei tre diversi stadi, così come descritti nel *Sillabo*. In questo frangente è importante tenere a mente anche che alcuni utenti potrebbero essere stati scolarizzati in una lingua con un alfabeto non latino o in una lingua ideogrammatica (*ivi*: 81). Un buon test di livello dovrebbe dunque far emergere anche questo aspetto. La seconda parte della prova scritta, calibrata sui livelli del *Quadro*, dovrebbe di conseguenza essere somministrata solamente a coloro che hanno dimostrato una buona padronanza della letto-scrittura e un certo grado di familiarità con l'alfabeto latino. Come si può notare, il livello Pre-A1 introdotto dal *Volume Complementare* al *Quadro Comune Europeo* si collocherebbe fra l'ultimo grado di alfabetizzazione e il livello A1. Si tratta infatti del primissimo livello esclusivamente ancorato “alla competenza puramente linguistica, senza interessare dinamiche connesse all'alfabetizzazione” (*ivi*: 76). Si ribadisce dunque che in entrata esso identifica tutti coloro che, seppur principianti assoluti nella lingua seconda e dunque non ancora in grado di parlare, leggere o scrivere, hanno una buona padronanza delle abilità di lettura e scrittura in una lingua con alfabeto latino. Infine, sebbene una discriminazione minuziosa dei livelli superiori all'A2 risulterebbe superflua nei contesti sopra citati, riuscire a raccogliere alcuni indizi a riguardo potrebbe essere utile quantomeno per indirizzare i più esperti verso corsi più adeguati.

3. Progettazione della prova (*design*): una volta stabiliti i destinatari, il passaggio successivo è quello della messa a punto dell'architettura complessiva della prova. In questo frangente se ne definiscono quindi le varie sezioni, la tipologia delle attività e delle tecniche di verifica, la lunghezza anche in termini di tempo e i criteri di attribuzione del punteggio per la valutazione finale. In merito alla prova di analisi dei bisogni sarà sufficiente predisporre una traccia con una serie di domande riguardanti gli aspetti che si è interessati a far emergere. Per quanto riguarda le prove tarate sul *QCER*, la scelta delle tecniche di verifica per la fascia

⁵⁸ I livelli sono chiaramente da intendersi in entrata.

A ricade generalmente sulla presentazione di sé e su semplici descrizioni e interazioni legate al quotidiano per le abilità orali, sulla scelta multipla, l'abbinamento testo-immagine e il completamento per la ricezione scritta e infine sulla compilazione di moduli e la produzione di brevi testi, come ad esempio SMS, per la produzione scritta⁵⁹. Coerentemente con quanto contenuto nei descrittori della tavola relativa alle competenze prealfabetiche e alfabetiche di base (TTC) del *Sillabo*, il grado di alfabetizzazione e di familiarità con l'alfabeto latino vengono invece solitamente rilevati attraverso tecniche quali il pointing, la lettura ad alta voce e la scrittura attraverso la copiatura o sotto dettatura, seguendo la progressione lettera, sillaba (dalle più frequenti alle più complesse), parola piana, fino a giungere in ultima istanza alla breve frase (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 81). In questa fase, sempre in considerazione dell'utenza migrante, è fondamentale inoltre richiamare il principio di fattibilità logistica dei test (*ivi*: 77). Data la necessità di somministrare ben due tipi di prove differenti per costruire un profilo accurato dei futuri corsisti, ovvero il test per l'analisi dei bisogni e il test di livello, è necessario considerare che l'utenza migrante, specie se priva di esperienze formative, spesso non ha sufficiente familiarità con il contesto scolastico e potrebbe essere complicato per alcuni restare seduti troppo a lungo (Caon, Giugni in Caon, Bricchese, 2019: 168). Quella di svolgere le due prove in momenti diversi potrebbe essere una soluzione, sebbene non ottimale dal momento che si richiede al candidato di spostarsi più volte. Un'altra alternativa invece è quella di fondere le due prove insieme. Come si vedrà in seguito contestualmente all'analisi comparativa di alcune prove d'ingresso in uso presso diversi enti d'Italia, ad esempio, è spesso consuetudine valutare le competenze orali nel corso dello svolgimento del test per l'analisi dei bisogni tramite un'intervista orale, che sarà seguita poi dalla prova scritta. In questo caso è fondamentale che il campione di item sia ben ponderato in modo da permettere all'esaminatore di raccogliere un numero sufficiente di informazioni senza però generare eccessiva stanchezza nel candidato (Torresan, 2019: 99). In sintesi, una siffatta prova dovrebbe comprendere almeno quattro diverse sezioni, che possono diventare tre nel momento in cui l'analisi dei bisogni e la verifica delle abilità orali

⁵⁹ ROCCA L., *La valutazione delle competenze in L2*, video YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=JsON4nDUv_E.

avvengono al medesimo tempo: una prima parte in cui vengono raccolte informazioni rilevanti circa il background della persona – solitamente proposta all’inizio per mettere a proprio agio il candidato, evitando così l’innesco del filtro affettivo che rischierebbe di impedirgli di esprimere a pieno le proprie abilità – seguita poi dalla rilevazione delle competenze orali, di quelle alfabetiche e infine dalla valutazione delle abilità di lettura e scrittura relative al *Quadro*.

4. Produzione del test: a questo punto si procede con la stesura vera e propria della prova, vale a dire con la predisposizione dei singoli task e della veste grafica. A tal proposito è utile fare riferimento ai tre principi a cui doversi attenere per selezionare e realizzare compiti efficaci e coerenti con gli obiettivi della prova stessa, soprannominati da Rocca ‘le tre A’⁶⁰:

- **Adeguatezza:** ogni compito contenuto nella prova dovrebbe poter fornire informazioni utili per comprendere la reale competenza del futuro corsista. Nel contesto migratorio ciò è possibile attenendosi scrupolosamente agli indicatori del *Sillabo* e del *Quadro*. Per quanto riguarda la fascia A è dunque fondamentale tenere a mente che i contenuti dovranno tendere ad una dimensione più concreta che astratta e riguardare prevalentemente il dominio personale. Sempre in ragione del livello in esame, sarà poi necessario attribuire un peso maggiore all’efficacia comunicativa rispetto alla correttezza formale⁶¹. Anche la lingua con cui vengono redatti il test per l’analisi dei bisogni e quello per la rilevazione delle competenze alfabetiche ha il potere di inficiarne l’adeguatezza. Come emerge dallo studio di Brichese, Spaliviero e Tonioli (2020) e come si avrà modo di constatare anche in seguito, nello scenario italiano la tendenza generalizzata è quella di somministrare entrambe le prove in lingua seconda. Questo, tuttavia, rischia di minare la validità delle prove stesse. Per quanto riguarda la prima, l’obiettivo dichiarato è quello di ricavare tutta una serie di informazioni che un apprendente principiante, alfabetizzato o meno, non potrà mai essere nelle condizioni di fornire se non nella propria lingua madre oppure in una lingua ponte (Rocca in Caon, Brichese, 2019: 75). Considerando la plausibilità di casi come questo, è importante quindi che all’insegnante si affianchi la figura di un mediatore, il

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*.

quale potrà intervenire nell'eventualità in cui non si riuscisse ad individuare una lingua condivisa dalle due parti. In merito al test di rilevazione delle competenze alfabetiche, invece, l'uso esclusivo dell'italiano è certamente utile per far emergere le competenze alfabetiche dell'individuo limitatamente ai caratteri latini, ma non permetterebbe di identificare coloro che, seppur scolarizzati, non hanno alcuna familiarità con l'alfabeto latino perché alfabetizzati in un sistema di scrittura logografico o non latino (*ibidem*). Si tratta di un discrimine importante per l'insegnante, il quale da simili apprendenti, che si trovano già in possesso delle abilità tecniche e strumentali, deve aspettarsi tempi di alfabetizzazione di gran lunga inferiori rispetto a coloro che non sanno affatto leggere o scrivere (Casi, 2009: 16). Va ricordato che l'obiettivo di questo tipo di prove è quello di far affiorare le competenze in possesso di chi viene sottoposto al test e non di testare ciò che egli ha acquisito a seguito di un percorso formativo, come nel caso di un test diagnostico o di fine corso. Pertanto, è compito del docente mettere in campo tutti gli strumenti necessari affinché questo possa avvenire, riducendo al minimo i fattori che potrebbero costituire una minaccia per la validità dei risultati finali (Bowles, Stansfield, 2008: 1). A tal proposito, se non si ha la consapevolezza delle conseguenze che in questo contesto può avere la scelta della lingua di somministrazione della prova, il rischio è quello di ottenere dei profili parziali e falsati dei futuri apprendenti, cosa che inevitabilmente andrà a scapito di un'istruzione di qualità e su misura (*ibidem*). La non conoscenza della lingua italiana, dunque, non deve in alcun modo rappresentare un ostacolo all'attestazione delle reali competenze dell'apprendente migrante (*ibidem*) o alla manifestazione dei suoi bisogni comunicativi. Questo peraltro non è il solo scenario in cui la scelta della lingua risulta essere cruciale per garantire la validità e l'affidabilità dello strumento valutativo utilizzato. Un caso emblematico è quello dell'Indagine OCSE PIAAC, un sondaggio internazionale condotto in più di quaranta Paesi con cadenza decennale avente il fine di raccogliere dati circa le competenze di base degli adulti, fra cui *literacy*, *numeracy* e *problem solving*. La peculiarità di questo test è che esso viene somministrato esclusivamente nelle lingue nazionali dei vari Stati

coinvolti⁶², senza tenere in considerazione eventuali minoranze. Dal primo ciclo d'indagine conclusosi nel 2018, si è evinto che il livello di conoscenza della lingua nazionale aveva avuto una grande influenza sui risultati del test. In particolare, si è potuto notare come gli adulti migranti con un buon livello di istruzione avevano ottenuto punteggi significativamente inferiori rispetto ad altri che, a parità di titoli, erano parlanti nativi della lingua in cui era redatta la prova (OECD, 2018). Allo stesso modo, García, testando il grado di comprensione di un testo in lingua inglese di alcuni bambini di origine sudamericana ha constatato che, presentando loro le domande di comprensione tradotte in lingua madre, questi riuscivano a rispondere correttamente e in modo più completo dimostrando di aver in realtà compreso il testo, quando le loro risposte precedenti alle stesse domande formulate però in lingua inglese suggerivano il contrario (García, 1992: 5). Egli osserva dunque quanto segue:

Un grande problema nell'ambito della valutazione formale della lingua è che non si considera che gli apprendenti di lingua seconda possono esprimere un maggior grado di comprensione di quanto letto nella lingua seconda se viene consentito loro di usare la propria lingua madre (ivi: 7)⁶³.

Anche in questo caso si è rilevato che l'uso della lingua predominante permette all'utente di esprimere alcune abilità e conoscenze che egli già possiede anche in lingua seconda ma ancora non è in grado di usare in modo produttivo. Analogamente, anche la predisposizione di schede per la rilevazione dei bisogni che richiedono una compilazione scritta e la selezione di input scritti in fase di valutazione delle competenze orali (Casi, 2014: 2) possono essere motivo di esclusione dell'utenza analfabeta o alfabetizzata in caratteri altri. Un altro dettaglio non trascurabile quando si mira a costruire un compito adeguato al contesto migratorio sono le scelte grafiche. Per testare le competenze alfabetiche è fondamentale selezionare font ad alta leggibilità

⁶² OECD.ORG, *About PIAAC – The Survey of Adult Skills (PIAAC)*, <https://www.oecd.org/skills/piaac/about/>.

⁶³ Traduzione di chi scrive: “A major problem with [...] all formal tests, is that they do not take into account that second-language children may reveal greater comprehension of what they have read in their second language if they are allowed to use their first language”.

come l’Arial e, sempre per una questione di maggiore comprensibilità, usare lo stampato maiuscolo nei primissimi compiti che si propongono, per poi proseguire con lo stampatello minuscolo e solo infine il corsivo (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 83). La dimensione dei caratteri, inoltre, non deve inizialmente essere troppo piccola così come è da preferire un’interlinea piuttosto ampia. Questo perché per un potenziale studente analfabeta un numero eccessivo di input all’interno della stessa pagina diventano ancora più difficili da decodificare, non essendo familiare con l’organizzazione spazio-testo⁶⁴. È infine molto importante che l’insegnante si faccia capire senza ambiguità, assicurandosi che l’apprendente abbia compreso quanto da lui comunicato, specie in fase di rilevazione dei bisogni, di valutazione delle competenze orali e al momento della lettura delle consegne. Egli deve avere cura di parlare in maniera chiara e comprensibile, scandendo bene le parole, ricorrendo quando necessario alle strategie tipiche del cosiddetto ‘foreigner talk’, ‘teacher talk’ o anche ‘linguaggio sorvegliato’, quali riformulazioni, ripetizioni, il ricorso all’uso dei gesti e di parole ad alta frequenza, specie quando si rende conto che il livello del candidato non è molto alto (Fiano in Caon, Bricchese, 2019: 120 e Minuz, Borri, Rocca, 2016: 28).

- Appropriattezza: le tematiche, i contenuti e i testi scelti per i vari task devono essere armonizzati con l’utenza specifica di riferimento. Se da un lato risulta importante selezionare con attenzione contenuti che siano potenzialmente significativi per l’utente migrante, allo stesso tempo, in fase di valutazione delle competenze alfabetiche, specie per riuscire a far emergere i livelli più alti, è fondamentale considerare che optare per parole troppo frequenti potrebbe essere controproducente in quanto l’apprendente potrebbe averne memorizzata la forma senza però essere in grado di segmentarne le componenti (UCRIDA-VENETO, 2018: 24 e Casi, 2009: 14).
- Autenticità: i task per la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, coerentemente con quanto previsto dagli indicatori della fascia A del *Quadro* da cui derivano peraltro i livelli di alfabetizzazione descritti nel *Sillabo*, dovrebbero infine focalizzarsi maggiormente sulla dimensione più

⁶⁴ CAON F., BRICHESE A., *La didattica dell’italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre*, Webinar, <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/la-didattica-dellitaliano-l2-studenti-analfabeti-e-bassamente-scolarizzati-lingua-madre/>.

pragmatica della lingua, riflettendo il più possibile compiti legati alla quotidianità dei cittadini migranti. In questo modo è più probabile che si andranno ad includere aspetti della lingua di cui essi hanno già fatto esperienza e attraverso i quali si può presumere riescano già ad esprimersi (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 182). Di conseguenza, ad esempio, nella selezione dei generi testuali sono da preferire moduli, SMS, liste della spesa e simili.

5. Validazione del test a seguito di una sperimentazione: è solo attraverso una sperimentazione concreta della prova che se ne potrà valutare la validità sul campo. È importante in questo frangente che la prova si svolga conformemente alle condizioni pratiche ed organizzative stabilite in fase di progettazione, in ottemperanza del criterio di fattibilità (o praticabilità) citato poc'anzi. In conseguenza di eventuali criticità emerse nel corso di quest'ultima fase sarà dunque possibile apportare delle modifiche mirate in modo da garantire un più alto grado di affidabilità.

Sulla base delle suddette considerazioni, nella sezione successiva verrà proposta un'analisi comparativa di alcune prove somministrate da vari enti e istituzioni d'Italia (e non solo) al momento dell'accoglienza, onde verificare quali siano gli errori più frequentemente commessi durante questa delicata prima fase del percorso formativo degli apprendenti migranti adulti.

4.3 Alcuni test a confronto

Verranno ora qui di seguito comparati e commentati alcuni test per l'analisi dei bisogni e test di livello calibrati sull'offerta formativa sopra indicata che è possibile reperire in rete, con l'intenzione di comprendere i motivi per i quali dalle indagini riportate precedentemente è emersa con una certa frequenza l'insoddisfazione degli insegnanti nei confronti del materiale a disposizione per la fase dell'accoglienza. Allo stesso tempo verranno messi in evidenza gli aspetti più interessanti e all'avanguardia dei test in esame, all'insegna della condivisione e valorizzazione continua delle migliori pratiche.

4.3.1 Test per l'analisi dei bisogni

Sebbene sovente si tratti di un aspetto che passa in secondo piano rispetto alla rilevazione delle competenze linguistiche di partenza dei futuri apprendenti, come si ha avuto modo di constatare in più occasioni, quello dell'analisi dei bisogni è un processo non trascurabile in vista della "progettazione di interventi sempre più costruiti sulle esigenze

formative individuali” (Casi, 2017: 7). Nei corsi di italiano a stranieri questo tipo di test può addirittura essere più informativo ed utile del test d’ingresso al momento della composizione delle classi in quanto esso consente di raccogliere dati predittivi del ritmo dell’evoluzione linguistica futura del candidato. Un semplice esempio è rappresentato dalle persone migranti, anche neoarrivate, sposate con italiani: senza fare in modo che un’informazione come questa affiori, non sarà possibile per l’insegnante sapere quali studenti hanno il grande vantaggio di essere costantemente immersi nella lingua italiana (Bargellini, Bolzoni e Perrella, 2015: 4). Conoscere i domini d’uso e le varietà di lingua con cui lo studente entra in contatto è infatti un’informazione essenziale perché consente al docente di individuare gli ambiti nei quali l’apprendente è più carente e necessita di conseguenza di maggior supporto (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 31). L’analisi dei bisogni può essere effettuata tramite diverse tecniche, fra le quali questionari, liste da compilare, diari e simili, che è possibile aggiornare ad intervalli regolari con l’evolversi dei bisogni (*ivi*: 32). La forma più diffusa nel contesto migratorio risulta però essere quella dell’intervista orale, che in questa sede viene reputata anche la più adeguata fra tutte in quanto non richiede particolari abilità nella letto-scrittura.

Per citare alcuni esempi, nei CTP dell’Emilia Romagna sono stati messi a punto due strumenti: la ‘scheda personale d’ingresso’ e la ‘scheda dei bisogni linguistici’⁶⁵. Nel primo caso si tratta di un modulo che deve essere completato dall’apprendente in forma scritta con i principali dati anagrafici, alcune informazioni circa il background culturale, il repertorio linguistico, le preferenze d’orario per la frequenza dei corsi, i progetti futuri e un’autovalutazione delle proprie competenze nella lingua seconda. La ‘scheda dei bisogni linguistici’ consiste invece in una serie di domande che l’insegnante può porre al futuro corsista in forma orale per farsi un’idea della frequenza con cui egli interagisce in lingua italiana nel proprio quotidiano. Il fatto che entrambi i test siano stati redatti in lingua italiana non li rende particolarmente fruibili, specie con utenti neoarrivati aventi una padronanza della lingua italiana prossima allo zero. La scelta di predisporre la prima scheda in forma scritta, poi, la rende inaccessibile ad apprendenti analfabeti, bassamente scolarizzati o alfabetizzati in caratteri diversi da quelli latini. Una soluzione valida in questo caso potrebbe eventualmente essere quella della compilazione da parte dell’insegnante. Uno strumento analogo alla ‘scheda dei bisogni linguistici’ è stato

⁶⁵ BORRI A., *Un curriculum per apprendenti analfabeti in lingua madre*, presentazione PowerPoint, https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/downloads/Un_curricolo_per_apprendenti_analfabeti_in_lingua_madre.ppt.

sperimentato anche da Minuz, Borri e Rocca, ancora una volta in forma scritta ed in lingua italiana. In questo caso, però, gli autori muovono una riflessione interessante:

[...] questo strumento volutamente non presenta domande riferite ai luoghi di socializzazione, alle reti familiari, agli interessi culturali [perché] in una fase iniziale potrebbero risultare di difficile comprensione e un po' troppo invasive (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 53).

Allo sviluppo di altri strumenti molto simili ha lavorato anche il Consiglio d'Europa. Primo fra tutti è la versione riadattata per adulti migranti del *Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)*, che è stata sperimentata con successo presso alcuni CPIA (*ivi*: 54-55). Nata nel 2012 (Lazenby-Simpson, 2012) e disponibile in lingua inglese, francese e italiana, è caratterizzata da una serie di modifiche atte a rendere il documento più funzionale in tale contesto, con particolare enfasi sulla valorizzazione del repertorio plurilingue del migrante come patrimonio inestimabile di ogni persona e sulla consapevolezza interculturale, di fondamentale importanza per favorire il processo di integrazione. Il documento include alcune schede che possono essere proposte in fase di rilevazione dei bisogni. Nel 'Passaporto linguistico' si possono citare le schede LP2 e LP3, aventi la medesima struttura della prima scheda diffusa presso i CTP dell'Emilia Romagna, mentre la scheda LB(2) 6 contenuta all'interno della 'Biografia linguistica' raccoglie una serie di immagini legate a temi quali la famiglia, il lavoro e l'educazione, che l'apprendente deve selezionare in base alla priorità attribuitavi. Si tratta di un'attività dalla quale l'insegnante può ricavare gli ambiti comunicativi maggiormente urgenti e che può essere riproposta nel tempo. Sebbene necessitino di una compilazione scritta, per alcune schede è espressamente previsto che sia l'insegnante a provvedere alla loro compilazione sulla base di quanto riferito dagli studenti, fino a che questi non raggiungeranno un sufficiente grado di autonomia nella lingua seconda. Nato in tempi più recenti all'interno del progetto ILMA è invece il *Toolkit del Consiglio d'Europa*, una raccolta di 57 strumenti disponibili in ben sette lingue diverse (inglese, francese, tedesco, greco, italiano, olandese e turco) lanciata nel Novembre 2017 a sostegno degli enti e dei volontari che si occupano di fornire supporto linguistico a rifugiati adulti⁶⁶. Sette di questi strumenti (specificamente gli strumenti 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30) sono stati appositamente pensati per la gestione

⁶⁶ COE.INT, *Supporto linguistico per rifugiati adulti – Linee guida, uno sguardo alle sezioni e FAQs*, <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/guidelines> .

della fase di accoglienza, con particolare focus sull'analisi dei bisogni⁶⁷. L'accertamento delle competenze linguistiche, laddove presente, consiste quasi sempre in un'autovalutazione, la quale, diversamente dai dati raccolti a seguito della somministrazione di un test diagnostico formale ben costruito, può non corrispondere alla realtà. Per citarne alcuni, lo strumento 24 offre dei suggerimenti sulle modalità con cui raccogliere informazioni circa i bisogni più immediati ed urgenti della persona relativi all'assistenza sanitaria e pubblica. Qui viene più volte raccomandato di assumere un atteggiamento rassicurante in considerazione del fatto che profughi e rifugiati si trovano spesso in condizioni di forte stress e smarrimento al momento dell'arrivo nel Paese di accoglienza. Altre due accortezze rilevanti su cui si fa leva sono l'importanza di trovare una lingua comune con cui poter comunicare, servendosi di intermediari se necessario, e quella di assicurarsi che il significato di quanto comunicato sia ben chiaro, anche aiutandosi con l'uso del 'linguaggio sorvegliato' oppure di oggetti, immagini, gesti. Gli strumenti 27, 28, 29 e 30, invece, si concentrano sulla biografia, sul background linguistico e sulle situazioni nelle quali i rifugiati usano più di frequente la seconda lingua. La maggior parte degli strumenti del *Toolkit* offre spunti per avviare conversazioni orali; i pochi predisposti in forma scritta comprendono perlopiù griglie illustrate che possono essere accessibili anche a chi non padroneggia le abilità di letto-scrittura, previa chiara esposizione orale delle consegne⁶⁸. Infine, il test per l'analisi dei bisogni proposto da Bargellini, Bolzoni e Perrella (2015: 11-12) è da svolgersi invece in forma totalmente orale. Le autrici sottolineano come sia importante tenere a mente che nel contesto migratorio c'è sempre l'eventualità di trovarsi di fronte ad apprendenti che nutrono un grande timore nei confronti della scuola o perché non ne hanno mai avuto esperienza o perché collegata a vissuti spiacevoli, violenti e umilianti (Casi, 2017: 11):

Come osservato negli anni, spesso gli utenti si presentano al test con un carico di ansia e un senso di inadeguatezza che può essere contenuto evitando di sottoporre subito una prova di livello e dando invece il tempo allo studente di orientarsi e collocarsi nel nuovo contesto (*ivi*: 11).

Tramite un colloquio orale incentrato sull'apprendente, sulla sua storia e sui suoi interessi è dunque possibile creare un'atmosfera più rilassata e meno ansiogena, dal momento che

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ COE.INT, *Supporto linguistico per rifugiati adulti, Lista degli strumenti*, <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools> .

non gli viene chiesto di dare prova di particolari abilità che potrebbe non avere sviluppato e che si potranno testare in una successiva prova di livello al momento della quale egli avrà già avuto modo di ambientarsi. Viene consigliato di cominciare la conversazione in maniera informale, dando direttamente del ‘tu’ per evitare confusione qualora la conoscenza della lingua italiana non fosse ottimale, e di porre domande più o meno guidate a seconda del livello percepito (*ivi*: 19). Nella traccia fornita dalle autrici, a cui è possibile applicare tutte le modifiche del caso, gli argomenti su cui si dovrebbero incentrare le domande dell’insegnante riguardano la presentazione della persona (nome, provenienza, età, stato civile), il lavoro (quale, presenza di colleghi italiani), la famiglia, gli interessi ed eventuali particolari esigenze di cui l’istituzione dovrebbe essere al corrente in merito alla disponibilità della frequentazione dei corsi (*ibidem*). Viene inoltre consigliato all’insegnante di annotare in un modulo apposito (*ivi*: 21) quanto emerge nel corso del colloquio così da costruire un primo profilo globale del futuro studente. Si tratta di una prova molto ben concepita in quanto molto attenta alle peculiarità dello studente migrante. L’unica mancanza è rappresentata dalla selezione della lingua: viene fatto riferimento unicamente all’italiano e non vi è alcun accenno ad altre possibili opzioni da parte delle autrici.

Alla luce di quanto fin qui osservato, la carenza più ricorrente nelle prove per l’analisi dei bisogni prodotte in Italia sembra essere quella dell’uso preponderante della lingua seconda. Al contrario, il Consiglio d’Europa sembra invece avere una maggior consapevolezza in merito, dal momento che negli strumenti proposti si fa esplicito riferimento all’importanza dell’individuazione di una lingua ponte che permetta al candidato di esprimere al meglio le proprie necessità. Ciò è con molta probabilità legato alle risorse finanziarie delle istituzioni, che, laddove carenti, non permettono la costante presenza di un mediatore.

4.3.2 Test d’ingresso: rilevazione delle competenze orali

Se la rilevazione dei bisogni più soggettivi permette di scattare una prima fotografia del profilo dell’apprendente migrante, per avere un quadro più preciso e completo delle sue attuali competenze linguistiche è imprescindibile la somministrazione di un adeguato test progressivo. Il primo colloquio conoscitivo con il discente può consentire al docente di capire le sue competenze nella lingua italiana parlata, trattandosi di un’intervista orale, e in secondo luogo di reperire attraverso domande mirate dati riguardanti il suo background culturale che possono ricondurre a possibili carenze nella capacità di leggere e scrivere.

Si tratta però sempre di supposizioni e autorappresentazioni che vanno necessariamente comprovate (Minuz, 2008) dal momento che i sistemi educativi fra Paesi differenti possono variare sensibilmente e che non si può escludere che alcuni apprendenti potrebbero aver sviluppato competenze anche molto buone al di fuori del proprio percorso formativo (OECD, 2018). Avendo concluso che l'intervista orale risulta essere la modalità più consona per la rilevazione dei bisogni dell'apprendente migrante e che la soluzione di un'unica prova sia l'alternativa più valida in questo contesto, ne consegue per continuità che quella della rilevazione delle abilità orali in lingua seconda debba essere la prima parte del test d'ingresso. Dal momento che ancora non entrano in gioco le abilità scritte, in questo frangente sarà sufficiente fare affidamento sugli indicatori di ricezione, produzione e interazione orale della fascia A messi a disposizione dal *QCER*. Come opportunamente osserva Casi, la validità di questa prova può essere salvaguardata a condizione che essa si svolga "senza l'interferenza del codice scritto" (Casi, 2014: 5), pena l'esclusione dell'utenza analfabeta.

Come emergerà anche nel corso delle sezioni successive, il test ideato da Rocca contestualmente all'attivazione dei percorsi sperimentali FAMI di livello Alfa A1, Pre A1 e B1 (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione del Ministero dell'Interno, 2018: 8) sembra essere lo strumento più ben costruito attualmente in uso in Italia. Coerentemente con quanto previsto dalle *Linee Guida* FAMI (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione del Ministero dell'Interno, 2018: 6), la prova si compone di un test per l'analisi dei bisogni e di un test d'ingresso – volto a definire il profilo sia linguistico che alfabetico del candidato – da somministrare in un'unica soluzione (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 78). In questo caso, il test per l'analisi dei bisogni e quello delle competenze orali avvengono al medesimo tempo e per primi, per non rischiare di demotivare eventuali studenti in situazioni di vulnerabilità presentando fin da subito input scritti (*ivi*: 79). Rocca sconsiglia inoltre di testare l'abilità di ascolto tramite supporti audio, in modo da accorciare i tempi di somministrazione (*ibidem*) che per questa prova dovrebbero aggirarsi intorno ai cinque minuti circa. Come già visto, tempi troppo lunghi potrebbero rappresentare un problema per alcuni utenti (*ivi*: 77), ma anche per l'istituzione stessa, che può trovarsi nelle condizioni di dover testare individualmente più studenti nell'arco di una stessa giornata. Per poter valutare le competenze orali in lingua seconda, l'insegnante deve usare l'italiano fin dalle prime battute, parlando chiaramente e lentamente e ponendo attenzione anche alle risposte corporee del candidato, che potrebbero fornire i primi indizi sul suo livello di comprensione orale. Ancora una volta

si raccomanda l'uso del 'tu' (*ivi*: 79). Trattandosi di una prova progressiva, le prime domande dovrebbero essere le più semplici e dunque riguardare i dati personali di chi si ha davanti. Se si evidenziano particolari difficoltà allora l'indagine sulle abilità orali si concluderà con l'individuazione del livello Pre-A1 in entrata, e sarà necessario, per poter proseguire con l'analisi dei bisogni, trovare una lingua ponte. Se ciò non dovesse essere possibile si dovrà dunque ricorrere alla figura di un mediatore (*ivi*: 80). Al contrario, se si prosegue il colloquio in lingua italiana, l'analisi dei bisogni e la verifica delle competenze orali procederanno in parallelo finché l'insegnante non si riterrà soddisfatto delle informazioni raccolte. Altrettanto valido è il test di rilevazione delle competenze orali di Bargellini, Bolzoni e Perrella, avente il grande pregio di essere stato concepito in modo da potersi adattare agli interessi e alle motivazioni degli apprendenti adulti migranti. Il test di piazzamento di cui fa parte, anch'esso calibrato su un'offerta formativa di fascia A, fa riferimento a tre quadri di livello ideati dalle autrici sulla base di tre fonti principali: il *Piano dei corsi ADA* della Società Dante Alighieri (2014) e il *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), due strumenti integrativi al *Quadro Comune Europeo* in quanto ne declinano le guide e indicazioni all'italiano⁶⁹, e i due sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2 di livello A1 e A2 redatti dagli Enti Certificatori dell'Italiano L2 (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 4). I quadri sono stati pensati appositamente per l'utenza migrante: quello relativo alle funzioni socio-comunicative è incentrato sui due domini maggiormente rispondenti alle esigenze comunicative in questo contesto, ovvero quello personale e quello professionale (*ivi*: pp. 22-26), mentre i quadri relativi al lessico (*ivi*: pp. 41-50) e alle strutture grammaticali (*ivi*: pp. 51-58) sono frutto di un minuzioso lavoro di selezione delle strutture e delle parole più frequenti nella quotidianità del cittadino migrante (*ivi*: 5-6). Durante la prova di produzione orale al candidato viene richiesto di descrivere un'immagine nella lingua target, che può venire selezionata dall'insegnante in relazione a quanto emerso in fase di analisi dei bisogni oppure dall'apprendente stesso in base ai propri interessi (*ivi*: 13). Questo tipo di input ha il vantaggio di essere accessibile a tutti, indipendentemente dal grado di istruzione e, in linea teorica, di stimolare chi viene esaminato a parlare perché l'attenzione viene spostata su qualcosa di altro da sé (*ivi*: 7). Come osservano le autrici, "affinché il supporto grafico costituisca uno strumento valido ed efficace, la scelta delle

⁶⁹ D'ANNUNZIO B., *Dal sillabo ADA al curriculum e al metodo. Idee pratiche per programmare un corso di italiano L2/LS*, Webinar, https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica/webinar-barbara-dannunzio/?fb_comment_id=1465295256921113_1696895187094451.

immagini deve avvenire in modo accurato” (*ibidem*). È necessario chiedersi se siano effettivamente utili allo scopo e quindi se raffigurino oggetti, situazioni e azioni diversificate e allo stesso tempo rilevanti e stimolanti per lo studente migrante, porre particolare attenzione al loro contenuto, verificando che non risulti offensivo per alcune culture, e infine non trascurarne la risoluzione, che, se bassa, può mettere in difficoltà l’apprendente ed avere conseguenze sulla sua performance (*ivi*: 9). Con ogni probabilità, gli apprendenti di livello iniziale avranno bisogno della guida dell’insegnante, che potrà incoraggiarli tramite opportune domande (*ibidem*), mentre a quelli più esperti potranno venire proposte attività di simulazione basate sulle situazioni rappresentate dalle immagini (*ivi*: 7). Seguendo le indicazioni dei quadri di livello, l’insegnante avrà quindi modo di individuare il reale livello dei futuri corsisti. Fra i test destinati alla misurazione delle abilità orali in entrata che si ha avuto modo di ottenere, quello di Borri, Lucca, Masiero e Pasqualini prodotto all’interno del progetto FEI LINC (2007/2013, Azione 1) risulta essere il meno adeguato. Sebbene, come sostenuto dagli autori, si tratti di un test appositamente pensato anche per apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati (Borri et al., 2007b: 5), una rapida osservazione delle attività predisposte suggerisce il contrario. In fase di valutazione dell’interazione orale al candidato vengono poste delle domande afferenti alla propria sfera personale, secondo le medesime procedure previste dal test di Rocca (Borri et al., 2007a: 2). Successivamente, per potersi focalizzare più nello specifico sulla produzione, al candidato viene chiesto di descrivere una fotografia a scelta fra due. Diversamente da quelle proposte nel test di Bargellini, Bolzoni e Perrella, si tratta in questo caso di due immagini poco adeguate all’utenza: la prima, infatti, raffigura due persone sedute ad un tavolo di fronte ad un computer e una terza persona che indica loro qualcosa sullo schermo, mentre la seconda mostra l’interno di una biblioteca (*ibidem*). L’abilità di comprensione orale viene infine valutata attraverso una serie di attività di scelta multipla basate su alcune parole o semplici testi letti dall’insegnante. Se le prime tre avrebbero potuto ritenersi accettabili in quanto le risposte sono sostituite da immagini più o meno adatte all’utenza migrante – al contrario di quelle successive nelle quali si tratta invece di singole parole, date, fino ad arrivare addirittura a brevi frasi, peraltro tutte in stampatello minuscolo – il fatto che le consegne di ognuna di esse siano fornite esclusivamente in forma scritta (*ivi*: pp. 3-5) porta inevitabilmente all’esclusione della totalità degli studenti bassamente o per nulla scolarizzati o provenienti da Paesi di lingua non latina. Per concludere, anche la lunghezza complessiva della prova non gioca certo a favore dell’utenza più vulnerabile. Diametralmente opposta è invece l’attenzione

riservata a quest'utenza in particolare nel test di rilevazione delle competenze orali di Casi, Bellesia e Govi nato nell'ambito del "Progetto Rete e Cittadinanza 2014/2015" finanziato dal FEI. Oltre alla valutazione delle abilità di interazione, produzione e ricezione orale, si è qui deciso infatti di aggiungere, come passaggio di raccordo tra la parte orale del test d'ingresso e quella scritta relativa alla verifica delle competenze alfabetiche, una gamma di attività di ascolto e ripetizione graduata di frasi in lingua italiana con il fine di far emergere i primi segnali di possibili situazioni di analfabetismo oppure di individuare i parlanti anche alfabetizzati in lingue aventi un inventario fonologico estremamente diverso da quello italiano (Casi, 2017: 8). Poiché in possesso di una gamma molto ristretta di suoni limitata alla propria lingua madre, per questi ultimi il percorso di apprendimento dei suoni specifici della lingua italiana sarà chiaramente più lungo e complesso rispetto a quello di un apprendente avente già un certo grado di familiarità con l'alfabeto latino (Casi, 2009: 1). Per quanto riguarda gli apprendenti analfabeti, invece, "la mancanza dell'abitudine, appresa attraverso l'esercizio della lettura e della scrittura, ad analizzare le frasi in singole unità di parole e le parole in sillabe e fonemi comporta una minore capacità di analizzare e riprodurre i suoni oralmente" (Casi, 2014: 4). Da uno studio effettuato da una delle autrici del test, si è infatti potuto osservare che un apprendente di italiano analfabeta prima di riuscire a ripetere una frase in maniera soddisfacente necessita dalle 8 alle 12 volte in più rispetto ad un apprendente alfabetizzato (*ibidem*).

In ultima analisi, all'infuori di un'unica eccezione, le prove di valutazione delle competenze orali fin qui analizzate sembrerebbero ben adattarsi all'utenza di riferimento, nonché essere conformi ai propri fini.

4.3.3 Test d'ingresso: rilevazione delle competenze alfabetiche

In questa fase del test d'ingresso l'obiettivo è quello di rilevare i casi di analfabetismo totale o funzionale, nonché di far emergere chi è scolarizzato in lingue tipologicamente distanti dall'italiano. Dal momento che al gradino più basso della scala l'analfabeta totale principiante manca delle abilità grafo-motorie e visuo-spaziali e della capacità di associazione fra grafema e fonema (UCRIDA-VENETO, 2018: 22), in questo frangente sarà sufficiente valutare le competenze nella lettura e nella scrittura esclusivamente strumentali. A differenza di quella funzionale che consiste nella comprensione di ciò che si legge, la lettura strumentale riguarda la capacità di decodificare i segni grafici (da lettere isolate a sillabe e parole più o meno complesse, fino ad intere frasi). Analogamente,

la scrittura strumentale è legata ad abilità di orientamento spaziale e manualità fine che consentono di produrre segni grafici più o meno estesi e complessi attraverso la copiatura degli stessi o la decodifica dei fonemi ascoltati, mentre quella funzionale corrisponde alla capacità di scrivere autonomamente (Casi, 2017: 9). In questo caso non si potrà fare riferimento agli indicatori del documento europeo dal momento che in esso la competenza alfabetica viene data come prerequisito maturato a seguito della scolarizzazione (Casi, 2014: 1). Chi si trova a dover produrre un test di questo tipo dovrà dunque avere una conoscenza approfondita dei diversi livelli di alfabetizzazione individuati all'interno del continuum descritto nel *Sillabo*, in termini di abilità e competenze richieste e in particolare della Tavola Trasversale C relativa appunto alle capacità tecniche di lettura e scrittura (Borri et al., 2014: 154-155). Infine, è importante che l'insegnante sia consapevole del fatto che l'unico modo per individuare gli individui in grado di scrivere a livello strumentale ma aventi poca dimestichezza con i caratteri latini è consentendo loro di scrivere nella propria lingua madre. Si tratta di apprendenti che per competenze possedute si avvicinano maggiormente a coloro che sono funzionalmente analfabeti. Di conseguenza, sarebbe sbagliato inserirli in percorsi di prealfabetizzazione o alfabetizzazione strumentale. Dalle indagini su scala regionale e nazionale precedentemente illustrate emerge con chiarezza che quella della rilevazione delle competenze alfabetiche è la parte del test di piazzamento che maggiormente mette in difficoltà gli insegnanti. Come si avrà modo di constatare nel corso della rassegna che segue, la quasi totalità dei test che è stato possibile reperire appare però essere abbastanza valida e coerente con gli scopi di una siffatta prova, seppur alcuni presentino degli aspetti che potrebbero essere perfezionati.

Fra quelli visionati da chi scrive, l'unico test progettato in maniera tale da consentire all'insegnante di ricavare informazioni anche sulle abilità strumentali di coloro che sono stati alfabetizzati in lingue tipologicamente distanti dall'italiano appare essere quello di Rocca. Muovendo una critica verso i test di rilevazione delle competenze alfabetiche redatti esclusivamente in lingua italiana, Rocca osserva come sia fondamentale all'inizio della prova permettere agli esaminati di scrivere nella propria lingua madre, per poter individuare davvero tutti coloro che hanno già sviluppato questa abilità. Proponendo fin dal principio attività di scrittura in lingua seconda, infatti, gli apprendenti scolarizzati in caratteri altri, specie se principianti assoluti nella lingua target, non riuscirebbero a dimostrare di possedere le abilità strumentali di manualità fine e orientamento spaziale che, seppure apprese usando un alfabeto differente, sono alla base del processo di scrittura

in qualunque lingua. Se non viene loro data questa possibilità, essi verrebbero di conseguenza valutati come analfabeti totali, e dunque inseriti in percorsi poco adatti alle loro capacità ed esigenze (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 81). Come prima cosa ai singoli candidati viene dunque chiesto di scrivere una parola nella propria lingua oppure nella lingua ponte precedentemente individuata durante l'intervista. È evidente che qualora la lingua prescelta non fosse conosciuta dall'insegnante esaminatore anche in questo caso sarà necessario il sostegno di un mediatore. Qualora l'esaminato non fosse in grado di portare a termine questo primo compito, si tratterà allora di un caso di analfabetismo totale (livelli Pre alfa A1 e Alfa A1). Tutti coloro che successivamente non saranno in grado di scrivere una frase nella medesima lingua saranno invece identificati come analfabeti funzionali (livello Pre A1). Una volta appurate le competenze possedute nella lingua madre, si potrà proseguire il test mediante l'uso dell'italiano. Da un lato per far emergere il grado di familiarità con i caratteri latini, dal momento che non si può escludere che un apprendente che ha dimostrato di saper scrivere in una lingua tipologicamente distante dall'italiano, come ad esempio il cinese, non sia anche alfabetizzato in una lingua dai caratteri latini, dall'altro per raccogliere ulteriori conferme in merito a tutti coloro che sono riusciti a passare la prima fase della prova in una lingua diversa dall'italiano ma avente caratteri latini, poiché vi è sempre il rischio che apprendenti poco scolarizzati possano aver memorizzato alcune parole o brevi espressioni della propria lingua senza però essere davvero in grado di scrivere autonomamente (UCRIDA-VENETO, 2018: 24 e Casi, 2009: 14). Chi non riuscirà a copiare una parola italiana verrà identificato come analfabeta totale, mentre chi dimostrerà difficoltà nella copiatura di una frase in italiano sarà considerato analfabeta funzionale⁷⁰. Coloro che riusciranno ad eseguire entrambi i compiti saranno riconosciuti come alfabetizzati in almeno una lingua latina. A questo punto, attraverso attività di pointing e lettura di parole e frasi in lingua italiana sarà possibile identificare gli apprendenti di livello Pre-A1 in entrata (*ivi*: 81-82). È importante ribadire, per la rilevanza che tale livello assume per la presente trattazione, che un apprendente di livello Pre-A1 in entrata non sarà in grado di svolgere questi esercizi non per problemi di assenza di *literacy*, ma perché avente una padronanza della lingua italiana prossima allo zero. Tutti gli altri potranno invece accedere alla prova finale di verifica

⁷⁰ Trattandosi di un test calibrato sull'offerta formativa dei percorsi sperimentali finanziati dal FAMI che parte dal livello Alfa A1 (profilo B), non viene contemplato un discrimine fra i due livelli del continuum dell'analfabetismo totale (livello Pre alfa A1, profilo A e livello Alfa A1, profilo B). Le istituzioni che lo desiderassero potrebbero però aggiungere un'attività precedente a questa, nella quale, ad esempio, si richiede all'apprendente di copiare singole lettere e sillabe.

delle competenze di comprensione e produzione scritta riportate agli altri livelli del *Quadro*. Un'altra prova di rilevazione delle competenze alfabetiche calibrata sui tre livelli identificati dal *Sillabo* è quella curata da Angius e Brattoli, perfezionata a seguito di una sperimentazione effettuata nell'anno scolastico 2015/2016 presso alcuni corsi di alfabetizzazione per adulti migranti della zona di Milano (Angius, Brattoli, 2015b: 2). In questo caso le autrici hanno optato per una più stretta fedeltà ai descrittori della Tavola Trasversale C relativa alle capacità tecniche di lettura e scrittura dividendo il test in tre parti. Nella prima parte viene testata la lettura globale di parole che compaiono frequentemente nella realtà che circonda l'adulto migrante (Angius, Brattoli, 2015a: 2-3). L'apprendente è tenuto infatti a leggere le parole italiane che compaiono sulle fotografie di otto insegne. A chi non riuscirà a leggere nemmeno quelle più brevi e in stampato maiuscolo (come 'BAR') sarà associato il livello più basso del continuum, mentre a coloro che riusciranno a riconoscere e leggere le parole più lunghe, in stampatello minuscolo o corsivo (come 'panificio') si assocerà il Pre A1. La seconda parte è invece adibita alla valutazione della lettura analitico-sintetica di sillabe e parole frequenti e familiari (*ivi*: 4-5). Procedendo in ordine di progressione di difficoltà gli apprendenti dovranno dimostrare di saper riconoscere o leggere, in base al proprio livello, alcune sillabe (dalle più semplici fino ai digrammi e trigrammi, dallo stampato maiuscolo al minuscolo), alcune parole (dalle bisillabi piane, a quelle con più sillabe, dallo stampato maiuscolo al minuscolo) e per finire le informazioni di un testo composto da due brevi frasi che presentano al proprio interno date ed orari. È interessante notare come in questo caso le autrici abbiano pensato di includere anche una prima verifica della competenza numerica. Effettivamente si tratta di un'abilità in grado di influenzare l'apprendimento linguistico in ambiti legati alla lettura degli orari, delle date o dei prezzi, ad esempio. Non avendo riferimenti a riguardo nemmeno nella propria lingua madre, gli apprendenti che non hanno sviluppato tale abilità avranno bisogno di un supporto maggiore da parte dell'insegnante, magari tramite l'attivazione di corsi paralleli (Casi, 2017: 9-4). I livelli nell'abilità della scrittura vengono invece individuati nell'ultima parte (Angius, Brattoli, 2015a: 6) inizialmente tramite la copiatura (Pre alfa A1) o la scrittura (Alfa A1) dei propri dati personali su un modulo predisposto, dopodiché attraverso la scrittura sotto dettatura di parole bisillabi piane frequenti fino a parole più lunghe, complesse e meno frequenti. L'ultima attività, volta a discriminare fra i livelli più alti, richiede agli apprendenti dapprima la stesura di un breve dialogo di routine e successivamente di un breve testo su loro stessi. In sintesi, la prova risulta essere ben strutturata e assolutamente coerente con

gli indicatori del *Sillabo*. Anche i tempi di somministrazione sono adeguati all'utenza: si stimano 15 minuti per il livello Pre alfa A1 e 20 per l'Alfa A1 e il Pre A1 (Angius, Brattoli, 2015b: 3). Come si può notare, inoltre, a differenza del test ideato da Rocca che si limita a testare esclusivamente la capacità di scrittura strumentale, questo dà invece ampio spazio anche alla verifica dell'abilità di lettura. Le autrici ricordano infatti che è raro che la lettura e la scrittura strumentali si sviluppino contemporaneamente, pertanto per ottenere un quadro ancora più preciso delle competenze degli adulti stranieri risulta utile valutarle entrambe separatamente (*ivi*: 3). Manca tuttavia una riflessione in merito alla lingua di somministrazione: sebbene si tratti di un test in grado di discriminare in maniera chiara i diversi gradi di alfabetizzazione, l'uso esclusivo dell'italiano non consente di individuare chi è scolarizzato in una lingua non latina. Un test analogo progettato per individuare se la persona è alfabetizzata a livello strumentale esclusivamente nei caratteri latini e dunque somministrato totalmente in lingua italiana è quello di Casi. Si tratta di una prova nata nell'anno scolastico 2009/2010 all'interno della Rete degli istituti superiori di secondo grado di Reggio Emilia per il progetto "Un aiuto alle scuole per l'integrazione degli alunni stranieri" finanziato dalla Fondazione Pietro Manodori (Casi, 2009: 1), poi rivista e riadattata per un pubblico adulto in seno al "Progetto Rete e Cittadinanza 2014/2015" finanziato dal FEI su impulso di quanto emerso dall'indagine di Bagna, Cosenza e Salvati descritta in precedenza⁷¹. Dal momento che si tratta di un test nato precedentemente alla pubblicazione del *Sillabo* esso è calibrato sulla proposta dei quattro livelli di analfabetismo avanzata nel 2004 dalla stessa Casi (*ivi*: 4). I tre stadi che sarebbero poi stati individuati nel *Sillabo* ne sono in realtà una rivisitazione, come precisano i suoi autori: "[per la realizzazione della tavola trasversale relativa agli obiettivi di alfabetizzazione] si è tenuto conto del sillabo proposto da Casi [...]" (Borri et al., 2014: 32). Ciò che differenzia le due proposte è che in quella di Casi viene individuato uno stadio ulteriore del continuum, precedente al livello Pre alfa A1, nel quale l'apprendente è in grado di leggere solamente alcuni fonemi (Casi, 2009: 13) e copiare esclusivamente singole lettere e semplici parole (*ivi*: 14). La struttura del test è dunque la medesima di quello precedente con la differenza dell'aggiunta di alcune attività per l'identificazione di questo livello aggiuntivo, come l'identificazione tramite pointing di

⁷¹ BAGNA C., MACHETTI S., SALVATI L., MASILLO P., COSENZA L., *Sperimentare per riflettere: rilevare i profili di alfabetizzazione per progettare interventi didattici*, presentazione PowerPoint, [https://www.comune.re.it/retcevica/urp/retcevivi.nsf/PESIdDoc/4134EB5D8EB12CDBC1257FD40040623A/\\$file/Bagna%20Cosenza%20Masillo%20-%20Sperimentare%20per%20riflettere.pdf](https://www.comune.re.it/retcevica/urp/retcevivi.nsf/PESIdDoc/4134EB5D8EB12CDBC1257FD40040623A/$file/Bagna%20Cosenza%20Masillo%20-%20Sperimentare%20per%20riflettere.pdf) .

single lettere pronunciate dall'insegnante (*ivi*: 7). Si tratta tuttavia di un test molto lungo, soprattutto se somministrato successivamente all'intervista orale, basti pensare che comprende ben otto attività per testare la capacità di lettura e sette per quella di scrittura. Con la rielaborazione del 2015 a cui oltre a Casi hanno partecipato anche Bellesia e Govi si è appunto cercato di renderlo maggiormente adeguato all'utenza accorciandolo in modo da poter essere somministrato in una ventina di minuti circa. Per quanto riguarda questa versione del test è stato possibile reperire i dati raccolti a seguito di una sperimentazione effettuata fra il 2016 e il 2017 presso alcuni corsi pubblici attivati da alcuni CPIA, scuole secondarie e altri enti di ben 11 regioni italiane, su un campione di 369 donne e uomini prevalentemente di origine straniera, 288 dei quali arrivati in Italia da tre anni o meno, di età compresa fra i 15 e i 65 anni. Il test ha dimostrato di essere capace di catturare abbastanza fedelmente la capacità di letto-scrittura degli apprendenti: gli apprendenti che avevano dichiarato di non aver ricevuto alcun tipo di istruzione formale nel Paese d'origine sono risultati appartenere ai gradi più bassi del continuum mentre quelli con un grado di scolarizzazione inferiore o uguale a cinque anni sono più di frequente riusciti a piazzarsi nei livelli più alti⁷². Il questionario di valutazione che accompagnava la prova ha inoltre permesso di ricavare le impressioni degli insegnanti che ne hanno seguito la somministrazione. La maggior parte di essi ha segnalato di non aver avuto particolari difficoltà con le istruzioni fornite, mentre i contenuti e la durata sono stati valutati come appropriati all'utenza di riferimento. Nella sezione adibita a raccogliere eventuali consigli per migliorare il test, due docenti suggeriscono però di accorciarlo ulteriormente. Un altro consiglia invece di modificare alcune delle frasi in modo da renderle più aderenti al vissuto quotidiano delle persone migranti: "Le nostre studentesse non hanno quasi mai preso un treno durante il soggiorno in Italia, per cui era difficile capire parole come carrozza, ristorazione, tratta". In merito alle reazioni degli esaminati, le risposte degli insegnanti sono state varie: alcuni apprendenti sono apparsi molto interessati e curiosi del risultato, altri piuttosto rilassati e disinvolti; alcuni docenti hanno prevedibilmente riscontrato un certo abbattimento in coloro che non erano riusciti ad andare oltre i primi esercizi⁷³. In merito a quest'ultima osservazione risulta importante rimarcare che si tratta

⁷² BAGNA C., MACHETTI S., SALVATI L., MASILLO P., COSENZA L., DONATI L., *Il test per la misurazione delle competenze alfabetiche, Università per Stranieri di Siena e CPIA Reggio Emilia Sud: risultati della sperimentazione, punti critici e prospettive*, presentazione PowerPoint, [https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/59ED94EB5D5CD8A6C1258137002B9D85/\\$file/II%20test%20per%20la%20misurazione%20delle%20competenze%20alfabetiche.pdf](https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/59ED94EB5D5CD8A6C1258137002B9D85/$file/II%20test%20per%20la%20misurazione%20delle%20competenze%20alfabetiche.pdf).

⁷³ *Ibidem*.

di un test che, non prevedendo attività in altre lingue, non permette a chi non ha familiarità con i caratteri latini ma è comunque in grado di leggere e scrivere nella propria lingua madre di mettere in campo le abilità che in realtà possiede, cosa che può generare grande frustrazione. La prova meno adeguata fra tutte appare essere quella facente parte del test di livello ideato da Bargellini, Bolzoni e Perrella, probabilmente perché si fonda su sillabi non adeguati all'utenza analfabeta. Come per la prova di rilevazione delle competenze orali si è optato anche in questo caso per l'immagine come input di partenza. Le autrici suggeriscono di usare la stessa che era stata descritta nella prova precedente perché già familiare. Viene dunque richiesto agli apprendenti di produrre una descrizione scritta in lingua italiana di tale immagine. Cominciando la prova in questo modo si rischia però di demotivare in partenza coloro che si trovano in una situazione di analfabetismo, perché la scrittura in piena autonomia non è nelle loro facoltà, tantomeno di un testo. Soltanto al livello più alto del continuum, ovvero il Pre A1, si cominciano a produrre i primi brevi testi ma solamente con il supporto dell'insegnante. La competenza nella scrittura andrebbe per questi motivi valutata tramite copiatura o dettato (UCRIDA-VENETO, 2018: 23). A questo punto le autrici precisano che a chi dimostrerà gravi difficoltà sarà richiesto di scrivere singole parole relative ad oggetti presenti nell'immagine per capire se si tratta di un caso di analfabetismo totale o funzionale (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: 13). Come dimostrano le prove precedenti, la semplice scrittura di parole che peraltro l'apprendente potrebbe non conoscere o non ricordare non può ritenersi sufficiente per ricavarne le reali competenze, così come l'uso esclusivo dell'italiano non consente all'insegnante di farsi un'idea delle abilità strumentali da lui sviluppate nella propria lingua madre se tipologicamente distante dall'italiano.

Anche in questo caso, l'assenza di attività nella lingua madre degli apprendenti nella quasi totalità dei test appena esaminati è probabilmente associata ad un problema di scarsità dei fondi. Nonostante ciò, si tratta di test comunque validi, prodotti o revisionati in tempi relativamente recenti da insegnanti e professionisti del settore e in alcuni casi anche estensivamente sperimentati. Questo dimostra come in Italia negli ultimi anni vi sia stato un maggiore investimento da parte delle istituzioni in questo campo. La necessità di strumenti precisi ha infatti importanti ricadute didattiche: essere in grado di individuare i casi di analfabetismo nelle varie declinazioni così come vengono ben differenziati nel *Sillabo* è fondamentale perché a stadi diversi, in virtù di tali differenze, corrispondono attenzioni specifiche che l'insegnante deve essere in grado di dare.

4.3.4 Test d'ingresso: rilevazione delle competenze linguistiche scritte relative al *Quadro Comune Europeo*

Una volta individuati gli apprendenti alfabeta e i casi di analfabetismo strumentale e funzionale, è necessario somministrare a tutti gli altri un'ultima prova di comprensione e produzione scritta per poter operare un discrimine fra i livelli interni al *Quadro*, ma anche con il fine di rintracciare persone i cui bisogni linguistici non possono trovare risposta all'interno dell'offerta formativa dell'ente presso cui si svolge il test. In tal caso risulta essere molto più semplice reperire ma anche costruire materiali validi perché l'insegnante non è più tenuto a considerare la molteplicità di variabili che l'utenza analfabeta porta con sé. Egli può inoltre contare su una letteratura specializzata ben più ampia e fare affidamento su una molteplicità di progetti specifici per la popolazione adulta immigrata nati a complemento del *Quadro*, come ad esempio i sillabi messi a punto dagli Enti Certificatori dell'Italiano L2 (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 82).

Come già precisato, a questi sillabi fa riferimento anche il test di Bargellini, Bolzoni e Perrella. Esso si conclude con due compiti di comprensione scritta (che per ragioni di economicità sarebbe stato preferibile ridurre ad uno soltanto) e uno di produzione scritta, diversificati a seconda del livello ipotizzato dall'insegnante durante il colloquio orale (Bargellini, Bolzoni, Perrella, 2015: pp. 65-98). Il lessico quotidiano, le strutture e la brevità dei testi proposti sono assolutamente adeguati all'utenza migrante nonché coerenti con i livelli di riferimento, così come le tecniche di verifica, che seguono una progressione di complessità dal vero e falso, all'abbinamento, al completamento; nella maggior parte dei casi si tratta peraltro di rielaborazioni di materiali autentici. Le consegne non presentano ambiguità e sono sempre riportate in stampato maiuscolo, nonché accompagnate da esempi. Conformemente con quanto previsto dai tre quadri di livello di accompagnamento al test, nelle prove ideate per discernere fra il livello principiante e l'A1 anche i testi sono in stampato maiuscolo e tendono ad essere più brevi e semplici e a presentare un maggior numero di immagini. Al contrario, in quelle operanti un discrimine fra gli apprendenti di livello A1 e quelli di livelli anche superiori all'A2 è usato lo stampatello minuscolo e le attività di produzione in particolare sono meno guidate. L'ultima parte del test di Rocca si svolge in maniera analoga alla precedente, con l'unica differenza che non prevede due versioni della stessa in considerazione del livello presunto dall'insegnante, ma un'unica prova progressiva. Questa scelta è da preferirsi per due ragioni. Da un lato, in questo modo si offre a ciascuno la possibilità di dimostrare la

massima abilità nelle competenze scritte, in considerazione del fatto che l'ansia dovuta al colloquio orale potrebbe averne compromesso la performance. Dal momento che i profili unitari in tutte le abilità sono davvero rari, non si può nemmeno escludere che alcuni adulti potrebbero aver sviluppato maggiormente le abilità di lettura e scrittura rispetto a quelle orali, magari in ragione della propria professione. In secondo luogo, trattandosi di una prova a cui, diversamente dalle precedenti, possono essere sottoposti più individui nello stesso momento, la distribuzione di due versioni differenti della stessa porterebbe inevitabilmente ad una dilatazione dei tempi di somministrazione. A seconda delle attività che l'apprendente sarà riuscito a portare a termine correttamente, l'insegnante potrà aiutarsi con gli indicatori del *Quadro* per discriminare fra i livelli A1, A2 e, trattandosi di un test calibrato sull'offerta formativa dei percorsi FAMI, addirittura B1 (Rocca in Caon, Bricchese, 2019: 86).

In ultima analisi, in considerazione dei test fin qui esaminati, quello di Rocca sembrerebbe avere tutti i requisiti necessari per poter soddisfare le richieste presentate negli ultimi anni dagli insegnanti di italiano come lingua seconda ad adulti migranti. Si tratta infatti di uno strumento completo, adeguato ed inclusivo in quanto plurilingue, tramite il quale è possibile ricavare informazioni chiave relative ai bisogni di chi si ha davanti e individuarne con una certa precisione il reale livello in tutte le abilità linguistiche, anche in considerazione dei differenti stadi di alfabetizzazione. Pur non essendo disponibili al momento in cui si scrive dati in merito alla sua sperimentazione ancora in corso (Bricchese, Spaliviero, Tonioli, 2020: 27), in questa sede si è fiduciosi nel ritenere che in questo strumento gli insegnanti troveranno una preziosa risorsa capace di sostenerli nel corso del delicato e decisivo processo dell'accoglienza.

CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha voluto offrire il proprio contributo all'ambito dell'educazione linguistica mediante uno studio approfondito dell'ultimo livello di competenza linguistica entrato a far parte del sistema europeo. Si tratta, come è emerso, di un livello ancora poco considerato sul piano istituzionale proprio perché di recente introduzione. Con molta probabilità ciò è dovuto anche al fatto che nello stesso *Volume Complementare* al *QCER*, dal quale esso è stato introdotto, non si esplichino in maniera chiara i motivi per i quali nonché i contesti nei quali esso potrebbe tornare particolarmente utile. Nella prima parte di questa trattazione si è dunque cercato di fare luce su questi aspetti in particolare. L'auspicio è che questo lavoro possa favorire quantomeno la diffusione e la consapevolezza dell'esistenza di tale pietra miliare.

La seconda parte è stata invece dedicata alla risoluzione di un'ambiguità terminologica che interessa in modo particolare l'Italia. Senza una precisazione a tal riguardo, il livello Pre-A1 rischia infatti di passare ancora più in secondo piano in questo contesto.

Il filo conduttore dell'intera trattazione è tuttavia da individuarsi nel principio dell'inclusione. A tal proposito si è potuto osservare come l'introduzione del Pre-A1 possa fornire un utile sostegno a profili di apprendenti fino a prima privi di una precisa guida. Il riconoscimento di uno stadio di apprendimento linguistico iniziale ed ampiamente accessibile offre opportunità importanti per studenti alle prime armi di qualunque età e stadio di sviluppo, ma anche studenti con difficoltà dovute all'età oppure a bisogni educativi speciali, in quanto introduce un percorso in grado di rispettarne i tempi e valorizzarne capacità e strategie. Lo stesso vale per le iniziative nate a partire dal progetto europeo a sostegno dell'apprendente migrante e analfabeta, apprendente prima dallo stesso escluso. Il concetto di bisogno, non soltanto linguistico ma anche legato alle caratteristiche personali nonché al progetto di vita di qualsiasi apprendente di lingue, a cui si è fatto riferimento in più occasioni nel corso di questa trattazione, dovrebbe dunque guidare l'intero processo didattico in qualunque contesto ci si trovi ad operare. Solo in questo modo sarà possibile per l'insegnante realizzare una piena inclusione e dunque offrire risposte adeguate, garantendo a tutti gli studenti, senza distinzione di età, genere, abilità, esperienze pregresse o origine culturale, il raggiungimento dei traguardi formativi prefissati, nonché porre solide basi per incentivare il lavoro autonomo negli apprendimenti futuri.

BIBLIOGRAFIA

AISAMI R. S., 2015, *Learning styles and visual literacy for learning and performance*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 176, pp. 538-545.

ALDERSON J. C., 2010, Language testing-informed SLA? SLA-informed language testing?, pp. 239-248, in BARTNING I., MARTIN M., VEDDER I. (eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla, <http://eurosla.org/monographs/EM01/239-248Alderson.pdf> .

ALEXIOU T., STATHOPOULOU M., 2021, *The Pre-A1 Level in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages*, «RPLTL – Research Papers in Language Teaching and Learning», 11 (I), pp. 11-29, <https://rpltl.eap.gr/images/2021/RPLTL-11-01-2021-Full.pdf> .

ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE (ASVIS), 2017, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Rapporto ASviS 2017*, ASviS, Napoli, https://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto_ASviS_2017/REPORT_ASviS_2017_WEB.pdf .

ALTE, 2020, *LASLLIAM (Literacy And Second Language for the Linguistic Integration of Adult Migrants) – Invitation for the validation workshops*, <https://www.alte.org/resources/Documents/LASLLIAM%20letter%20for%20WS%20organizers.docx> .

ANGIUS M., BRATTOLI S., 2015a, *Test di rilevazione delle competenze alfabetiche di base*, Loescher Editore, Milano, <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/test-di-valutazione-di-rilevazione-delle-competenze-di-base-5970> .

ANGIUS M., BRATTOLI S., 2015b, *Test di rilevazione delle competenze alfabetiche di base – Guida per l'insegnante*, Loescher Editore, Milano, <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/test-di-valutazione-di-rilevazione-delle-competenze-di-base-5970> .

BALBONI P. E., 2005, *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, Puntoedu Riforma, Indire, Venezia.

BALBONI, P. E., 2002, *Le sfide di Babele: Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, UTET Università, Torino.

BARGELLINI C., BOLZONI A., PERRELLA P., 2015, *Benvenuto! Test di ingresso e strumenti per l'accoglienza di cittadini migranti adulti nei corsi di italiano L2*, Fondazione ISMU, Milano, https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/10/BENVENUTO_TEST-di-INGRESSO.pdf .

BASSO E., DALOISO M., 2013, *L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali: Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response*, «EL.LE», 2 (II), pp. 303-329, https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/2/art-10.14277-2280-6792-210_SBvfzK9.pdf .

BAUMANN SALVATTO G. C., FERRONI R., 2019, *Raccontando s'impara: l'approccio autobiografico in un corso d'italiano per la terza età*, «Bollettino Itals», 17 (LXXXI), pp. 116-126, https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2019/Salvatto_Ferroni.pdf .

BEACCO J., DE FERRARI M., LHÔTE G., TAGLIANTE C., 2005, *Niveau A1.1 pour le français: référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français (Public adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*, Didier, Paris.

BEACCO J., LITTLE D., HEDGES C., 2014, *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, «Italiano LinguaDue», 6 (II), <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4688/4797> .

BICKEL, J., BRUSCHI A., LEPORATTI M., 2012, *Faccio, parlo, penso. Come affrontare l'educazione linguistica in scuola materna ed elementare*, Books & Company, Livorno.

BORRI A., 2014, *Insegnare Italiano L2 ad apprendenti analfabeti: contesto e indicazioni didattiche*, <https://www.dirittisociali.org/media/587401/articolo-ilsa.pdf> .

BORRI A., DI LUCCA L., MASIERO G., PASQUALINI T., 2007a, *Test di valutazione delle competenze in ingresso da Pre alfa A1 ad A2 – I. Produzione orale e ascolto*, Loescher Editore, <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale-5941> .

BORRI A., DI LUCCA L., MASIERO G., PASQUALINI T., 2007b, *Test di valutazione delle competenze in ingresso da Pre alfa A1 ad A2 – Guida per l'insegnante, ascolti e soluzioni*, Loescher Editore, <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale-5941> .

BORRI A., MASIERO G., 2017, *I.D.E.A: Interazioni Dialogiche e Affini. Una proposta di didattica ludica in classi eterogenee di adulti*, «Italiano LinguaDue», 9 (II), pp. 506-523, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9887/9359> .

BORRI A., MINUZ F., ROCCA L., SOLA C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.

BOWLES M., STANSFIELD C. W., 2008, *A Practical Guide to Standards-Based Assessment in the Native Language*, NLA-LEP Partnership, Illinois, https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE024208/A_Practical_Guide.pdf .

BRICHESE A., 2018, *Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda*, «EL.LE», 7 (I), pp. 7-24, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/1/art-10.14277-2280-6792-2018-001-01.pdf> .

BRICHESE A., 2015, *Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa*, «EL.LE», 4 (I), pp. 115-132, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/1/art-10.14277-2280-6792-126.pdf> .

BRICHESE A., SPALIVIERO C., TONIOLI V., 2020, *Didattica dell'italiano L2 ad apprendenti adulti analfabeti. Uno studio di caso all'interno di CPIA, SPRAR e CAS della Provincia di Venezia*, «EL.LE», 9 (I), pp. 25-56, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-01-002.pdf> .

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH, 2018a, *Cambridge English Qualifications: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers – Information for candidates and parents. For exams from 2018*, UCLES, Cambridge, United Kingdom, <https://www.cambridgeenglish.org/images/153312-yle-information-for-candidates.pdf> .

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH, 2018b, *Cambridge English Qualifications: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers – Handbook for teachers. For exams from 2018*, UCLES, Cambridge, United Kingdom,
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/357180-starters-movers-and-flyers-handbook-for-teachers-2018.pdf> .

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH, 2018c, *Cambridge English Qualifications: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers – The 2018 Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers revisions*, UCLES, Cambridge, United Kingdom,
<https://www.cambridgeenglish.org/tr/images/461823-young-learners-revision-publication.pdf> .

CAON F., BRICHESE A. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci Editore, Torino.

CAON F., (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.

CASI P., 2017, *Le competenze a 360° degli alfabetizzatori degli adulti: un'alta professionalità per rispondere a situazioni di estrema fragilità*, «Atti del convegno ILSA (Insegnanti Lingua Seconda Associati)», 25, pp. 1-18,
<http://www.italianoperme.it/documents/appello/AttiILSA2017Ridotto.pdf> .

CASI P., 2014, *Sintesi dei due interventi di Paola Casi, Seminario/Workshop 9-10 Maggio “Analfabetismi e alfabetizzazione in contesti migratori”*, Università per Stranieri di Siena, <https://www.unistrasi.it/public/articoli/2512/Files/Casi.pdf> .

CASI P., 2009, *Test di rilevazione delle competenze alfabetiche*, Fondazione ISMU, <https://www.linguamigrante.it/files/TESTALFABETIZZAZIONE4livelli.pdf> .

CENTRE FOR CANADIAN LANGUAGE BENCHMARKS, 2001, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Centre for Canadian Language Benchmarks, Ottawa.

CHAMOT A. U., KÜPPER L., 1989, *Learning Strategies in Foreign Language Instruction*, «Foreign Language Annals», 22 (i), pp. 13-22.

CINGANOTTO L., BENEDETTI F., GUIDA M., 2019, *Guidelines on CLIL methodology*, European Commission, CLIL for STEAM project, <http://clil4steam.pixel-online.org/files/results/Guidelines%20on%20CLIL%20Methodology.pdf> .

COSTA P., ALBERGARIA-ALMEIDA P., 2015, *The European Survey on Language Competences: measuring foreign language student proficiency*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 191, pp. 2369-2373, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281502515X> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 2018a, *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences developed for Young Learners – Volume 1: Ages 7-10*, Eurocentres, <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 2018b, *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences developed for Young Learners – Volume 2: Ages 11-15*, Eurocentres, <https://rm.coe.int/16808b1689> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 2016, *Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers*, ALTE, Cambridge, <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 2014, *Resolution 1973 of the Parliamentary Assembly*, <https://pace.coe.int/pdf/84f712e7eae8d84ab72aa7be9e9be57602e9909e6eccd88dd7414c50d801ca4/resolution%201973.pdf> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Modern Languages Division, Strasbourg, <https://rm.coe.int/1680459f97> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 1992, *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification – Report on the Rüschlikon Symposium*, <https://rm.coe.int/0900001680707cde> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 1982, *Recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, <https://rm.coe.int/16804fa45e> .

COUNCIL OF EUROPE-CONSEIL DE L'EUROPE, 1954, *European Cultural Convention*, ITS 18, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168006457e> .

COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 1992, *Treaty on European Union*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, https://europa.eu/european-union/sites/default/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf .

DADOUR E. S., ROBBINS J., 1996, University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan, pp. 157-166, in OXFORD R. L., *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, Manoa, University of Hawai'i Press.

DALOISO M., 2012a, *Educazione linguistica e bisogni speciali: Costruire l'accessibilità glottodidattica*, «EL.LE», 1 (III), pp. 495-513, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/art-10.14277-2280-6792-34p.pdf> .

DALOISO M., 2012b, *Presentazione*, «EL.LE», 1 (III), pp. 459-461, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/art-10.14277-2280-6792-31p.pdf> .

DALOISO M., 2012c, *Verso la 'Glottodidattica speciale': Condizioni teoriche e spazio epistemologico*, «EL.LE», 1 (III), pp. 465-481, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/art-10.14277-2280-6792-32p.pdf> .

- DALOISO M., 2007, *Early foreign language teaching*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DALOISO M., MELERO RODRÍGUEZ C. A., 2016, *Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali*, pp. 119-136, in MELERO RODRÍGUEZ C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, SAIL 7, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-08.pdf> .
- D'ANNUNZIO B., SERRAGIOTTO G., 2007, *La valutazione e l'analisi dell'errore*, Laboratorio ITALS, Corso FILIM, Università Ca' Foscari di Venezia.
- DE IACO, M., 2020, *Il ruolo cognitivo dei gesti nell'educazione linguistica*, «Trabalhos em Linguística Aplicada», 59 (II), Campinas, pp. 1397-1408, <https://www.scielo.br/pdf/tla/v59n2/2175-764X-tla-59-02-1397.pdf> .
- DIADORI P., 2013, *Gestualità e didattica della lingua straniera: questioni interculturali*, in BORELLO P., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, <http://www.siena-art.com/diadori/Testi/08iGESTI.pdf> .
- DIADORI P. (a cura di), 2003, *Orientamento linguistico degli immigrati in Italia*, OIM Organizzazione Internazionale Migrazioni, Roma, <http://www.siena-art.com/diadori/Testi/08eOIM.pdf> .
- DIPARTIMENTO PER LE LIBERTÀ CIVILI E L'IMMIGRAZIONE DEL MINISTERO DELL'INTERNO (a cura di), 2018, *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018-2021 finanziati a valere sul FAMI*, https://www.interno.gov.it/sites/default/files/01._linee_guida_a_piani_regionali_2018-2021_rev.25.05.2018.pdf .
- EALTA, UKALTA, 2020, *The CEFR: towards a road map for future research and development – Report on a seminar sponsored by EALTA and UKALTA and organized by the British Council*, https://www.ealta.eu.org/documents/EALTA_UKALTA_CEFR_report_final.pdf .

ENTI CERTIFICATORI DELL'ITALIANO L2 (a cura di), 2018, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa. Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa*,

https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf .

ENTI CERTIFICATORI DELL'ITALIANO L2 (a cura di), 2016, *Indicazioni operative a completamento dei protocolli di sperimentazione – Livelli Pre A1 e B1*, trasmesso con nota MIUR del 23 Marzo 2016, prot. n. 3298,

https://www.interno.gov.it/sites/default/files/06._all._4.c_indicazioni_operative_pre_a1_e_b1.pdf .

ENTI CERTIFICATORI DELL'ITALIANO L2 (a cura di), 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*,

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf> .

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES OF THE COUNCIL OF EUROPE, CEFR-based toolkit for end of primary and lower secondary – *Lingualevel*, in *A quality matrix for CEFR use: examples of promising practices*,

https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/CEFR%20Matrix/promising-practice-files/19_Online_secondary_support_Lingualevel.pdf?ver=2018-05-28-162704-913 .

EUROPEAN COMMISSION, 2011, *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable – A policy handbook*, European Commission, Brussels,

https://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/12/ELL_handbook_en.pdf .

EUROPEAN COMMISSION, 2005, *Special educational needs in Europe: The teaching & learning of languages – Teaching languages to learners with special needs*, European Commission, Finland, http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf .

EUROPEAN COUNCIL, 2002, *Barcelona European Council – Presidency Conclusions*, Barcelona,

https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf .

FERRARI S., 2017, L'interlingua come origine della differenziazione, pp. 169-176, in CAON F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci Editore, Torino.

FIANO M., 2017, *Teacher's talk e student's talk in contesti di apprendimento Pre A1 e A1*, «Bollettino Itals», 15 (LXVII), pp. 89-109,
<https://www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2017/fiano.pdf> .

FIANO M., 2016, *Capire, fotografare, parlare: una proposta di alfabetizzazione per studenti stranieri neoarrivati*, «Bollettino Itals», 14 (LXVI), pp. 119-131,
https://www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_italy_66_fiano.pdf .

FORSBERG F., BARTNING I., 2010, Can linguistic features discriminate between the communicative CEFR-levels? A pilot study of written L2 French, pp. 133-157, in BARTNING I., MARTIN M., VEDDER I. (eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla,
http://eurosla.org/monographs/EM01/133-158Forsberg_Bartning.pdf .

FUSCO F., 2018, Lavorare sui dati: l'italiano L2, l'autovalutazione dei docenti, la trasformazione del sistema, pp. 51-62, in FLOREANCIG P., FUSCO F., VIRGILIO F., ZANON F., ZOLETTO D. (a cura di), *Tecnologie, Lingua, Cittadinanza: Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Milano, FrancoAngeli,
https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/download/317/122/1488-1 .

GARCÍA G. E., 1992, *The literacy assessment of second-language learners*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign,
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18058/ctrstreadtechrepv01992i00559_opt.pdf?sequence=1&isAllowed=y .

GARCIA V. R. M., 2017, *Learning English in the elderly: an analysis of motivational factors and language learning strategies*, «BELT – Brazilian English Language Teaching Journal», 8 (II), pp. 234-256,
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/28264/16481> .

GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Massachusetts.

GREEN A., 2012, *Language Functions Revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*, Cambridge University Press, Cambridge.

GRIFFITHS C., OXFORD, R. L., KAWAI Y., KAWAI C., PARK Y. Y., MA X., MENG Y., YANG N., 2014, *Focus on context: Narratives from East Asia*, «System», 43, pp. 50-63.

GULLBERG, M., 2006, *Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon)*, «International Review of Applied Linguistics», 44 (II), pp. 103-124,
<https://portal.research.lu.se/ws/files/6363500/3912721.pdf> .

GULLBERG M., DE BOT K., VOLTERRA V., 2008, *Gestures and some key issues in the study of language development*, «Gesture», 8 (II), pp. 149-179,
<https://portal.research.lu.se/ws/files/5384894/3912720.pdf> .

HALL T., 2010, *L2 Learner-Made Formulaic Expressions and Constructions*, «Studies in Applied Linguistics & TESOL (SALT)», 10 (II), pp. 01-18,
<https://journals.library.columbia.edu/index.php/SALT/article/view/1427/482> .

HULSTIJN J. H., ALDERSON J. C., SCHOONEN R., 2010, Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them?, pp. 11-20, in BARTNING I., MARTIN M., VEDDER I. (eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla, http://eurosla.org/monographs/EM01/11-20Hulstijjn_et_al.pdf
.

JANOWSKA I., 2020, Below A1...: On the competences of language users at the Pre-A1 level, pp. 57-79, in DĄBROWSKI A., KUCHARCZYK R., LEŃKO-SZYMAŃSKA A., SUJECKA-ZAJĄC J. (eds.), *Competences of the 21st Century: Certification of language Proficiency*, University of Warsaw Press, Warsaw.

JONES N., 2016, *Constructing comparable standards of communicative language competence: the experience of two European projects*, «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung», 27 (I), pp. 39-57,
<https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2016-Neil-Jones.pdf> .

- KOIZUMI R., KANEKO E., SETOGUCHI E., IN'NAMI Y., NAGANUMA N., 2019, *Examination of CEFR-J spoken interaction tasks using many-facet Rasch measurement and generalizability theory*, «Papers in Language Testing and Assessment», 8 (II), pp. 1-33, http://www.altanz.org/uploads/5/9/0/8/5908292/8_2_s1_koizumi_et_al..pdf .
- LA GRASSA M., VILLARINI A., 2008, *Gli apprendenti over 55 e le lingue straniere*, «Studi di Glottodidattica», 2 (III), pp. 135-167, <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/205/76> .
- LALILECHE N., 2017, *Le référentiel A1.1, un outil au service de l'alphabétisation*, «Synergies Algérie», 25, pp. 133-141, <https://gerflint.fr/Base/Algerie25/lalileche.pdf> .
- LAMI, 2021, *Action plan: January 2021-April 2023*, <https://www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20ACTION%20PLAN%202021-2023.pdf> .
- LAZENBY-SIMPSON B., 2012, *European Language Portfolio: Learning the language of the host country - Adult Migrants*, Council of Europe, Language Policy Unit, Education Department, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c6> .
- LINGUALEVEL/IEF (SWISS) PROJECT, 2009, *Self-assessment descriptors for learners in lower secondary education*, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff2> .
- LOWIE W., 2012, *The CEFR and the dynamics of second language learning: trends and challenges*, «CEFR Journal – Research and Practice», CercleS, 2 (I), pp. 17-34, https://www.researchgate.net/publication/235724848_The_CEFR_and_the_dynamics_of_second_language_learning_trends_and_challenges .
- LUISE M. C., 2014, *Terza età e educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività*, «LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», 3, pp. 443-457, <https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/7650/7648> .

- LUONI G., 2016, *Linguistica acquisizionale e sillabo: alcune riflessioni preliminari*, «Italiano LinguaDue», 8 (I),
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7561/7334> .
- MACEDONIA M., 2012, VON KRIEGSTEIN K., *Gestures Enhance Foreign Language Learning*, «Biolinguistics», 6 (III-IV), pp. 393-416.
<https://www.biolinguistics.eu/index.php/biolinguistics/article/view/248/269> .
- MC ELWEE S., DEVINE A., SAVILLE N., 2019, *Introducing CEFR pre-A1 descriptors for language instruction and assessment: Consequences, opportunities and responsibilities*, «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung», 30 (II), pp. 214-231.
- MELERO RODRÍGUEZ C. A., 2020, *Introduzione – Insegnare le lingue a tutti: Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES*, Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom, Università Ca' Foscari Venezia, https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf .
- MELERO RODRÍGUEZ C. A., CAON F., BRICHESE A., 2018, *Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, «EL.LE», 7 (III), pp. 341-366,
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/37-3-2018/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2018-03-001_ryiZmPi.pdf .
- MINUZ F., 2008, *Italiano per stranieri nelle reti*, «LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning», 3 (XII),
http://rivista.edaforum.it/numero12/buonepratiche_Minuz.html#_ftn6 .
- MINUZ F., BORRI A., ROCCA L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'AI*, Loescher, Torino.
- MIUR, 2014, *Circolare Ministeriale n. 39*, 23 Maggio 2014, prot. n. 724,
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Moduli+iscrizione.pdf/e1726b4b-b226-48dc-8c6d-3f0165decf62?version=1.0&t=1495452231451> .
- MIUR, 2012, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana: Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e*

abilità, trasmesso con nota MIUR del 17 Febbraio 2012, prot. n. 454,
https://www.linguamigrante.it/files/0437_linee_guida_MIUR_prot._236_12.pdf .

MORETT L., GIBBS R., MACWHINNEY B., 2012, The Role of Gesture in Second Language Learning: Communication, Acquisition, & Retention, pp. 773-778, in MIYAKE N., PEEBLES D., COOPER R. P. (eds.), *34th Annual Meeting of the Cognitive Science Society 2012 (CogSci 2012): Building Bridges Across Cognitive Sciences Around the World*, Sapporo, Japan, Cognitive Science Society,
<https://cogsci.mindmodeling.org/2012/papers/0143/paper0143.pdf> .

NEGISHI M., TAKADA T., TONO Y., 2013, A progress report on the development of the CEFR-J, pp. 135-163, in GALACZI E. D., WEIR C. J. (eds.), *Exploring language frameworks, Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011*, Cambridge University Press, Cambridge,
<https://ro.alte.org/resources/Documents/SILT%2036%20FOR%20PRINT.pdf> .

NEGISHI M., 2012, The Development of the CEFR-J: Where We Are, Where We Are Going, pp. 105-116, in TOMIMORI N., FURIHATA M., HAIDA K., KUROSAWA N., NEGISHI M. (eds.), *New perspectives for foreign language teaching in higher education: Exploring the possibilities of application of CEFR*, Tokyo: WOLSEC, Tokyo University of Foreign Studies,
http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU_kaken/_userdata/negishi2.pdf .

NITTI P., 2018, *I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte*, «EL.LE», 7 (III), pp. 413-428,
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/37-3-2018/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2018-03-004_F5I2jRB.pdf .

NORTH B., PICCARDO E., 2019, *Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies*, «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung», 30 (II), pp. 142-160,
https://www.researchgate.net/publication/337830827_Developing_new_CEFR_descriptor_scales_and_expanding_the_existing_ones_constructs_approaches_and_methodologies .

NUNAN D., 1997, Designing and adapting materials to encourage learner autonomy, pp. 192-203 in BENSON P., VOLLER P., *Introduction: autonomy and independence in language learning*, Harlow, Longman.

OECD, 2018, *Skills on the Move: Migrants in the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264307353-4-en/index.html?itemId=/content/component/9789264307353-4-en> .

ORLIK M., 2017, *Formulaic Sequences in First Language Acquisition and Foreign Language Learning*, «New Horizons in English Studies», 2, pp. 17-24, <https://journals.umcs.pl/nh/article/download/5793/4070> .

OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York.

PALLOTTI G., 2010, Doing interlanguage analysis in school contexts, pp. 159-190, in BARTNING I., MARTIN M., VEDDER I. (eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla, <https://eurosla.org/monographs/EM01/159-190Pallotti.pdf> .

PALLOTTI G., 2007, *Interlingua e analisi degli errori*, Indire, MIUR.

PFENNINGER S. E., SINGLETON D., 2019, *A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life*, «Language Teaching», 52 (IV), pp. 419-449.

PISTORIO I., 2016, *L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il CTP di Ragusa*, «Bollettino Itals», 14 (LXIII), pp. 14-33, <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/pistorio.pdf> .

RUBIN J., 1975, *What the 'good language learner' can teach us*, «TESOL Quarterly», 9 (i), pp. 41-51.

RUNNELS J., 2014a, *The CEFR-J: The Story So Far (2012-2014)*, «FLP-SIG Newsletter», 12, pp. 9-19, https://www.researchgate.net/publication/277142963_The_CEFR-J_The_Story_So_Far_2012-2014 .

- RUNNELS J., 2014b, *An Exploratory Reliability and Content Analysis of the CEFR-Japan's A-Level Can-Do Statements*, «JALT Journal», 36 (I), pp. 69-89, <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj2014a-art4.pdf> .
- RUNNELS J., 2013, *Preliminary validation of the A1 and A2 sub-levels of the CEFR-J*, «Shiken Research Bulletin», 17 (I), pp. 3-10, http://teval.jalt.org/sites/teval.jalt.org/files/SRB-17-1-Runnels_0.pdf .
- SAMPIETRO A., 2015, *Gli stili di apprendimento nella classe di lingua straniera ad adulti. Valutazione e integrazione in aula*, «Revista Electrónica del Lenguaje», 1, pp. 1-13, <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/04/Vol-I-Art-01.pdf> .
- SCHLEPPEGRELL M., 1987, *The older language learner*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, D.C., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED287313.pdf> .
- SCHWARZER D., 2009, *Best Practices for Teaching the "Whole" Adult ESL Learner*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 121, pp. 25-33.
- SGAMBELLURI R., 2017, *La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi*, «Formazione & Insegnamento», 15 (II), pp. 187-196, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2349/2109> .
- SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI (a cura di), 2014, *Piano dei corsi ADA*, Alma Edizioni, Firenze.
- SPINELLI B., 2011, *Adattare il syllabo al profilo dell'apprendente: l'insegnamento e la valutazione delle competenze parziali*, «Italiano LinguaDue», 3 (I), pp. 1-22, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1226/1438> .
- SPINELLI B., PARIZZI F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia/RCS Libri, Firenze.
- STOKES S., 2001, *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective*, «Electronic Journal for the Integration of Technology in Education», 1 (I), pp. 10-19, <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf> .

- TESSARO F., 2012, *Fondamenti pedagogici per una 'Glottodidattica speciale'*, «EL.LE», 1 (III), pp. 483-494,
<https://www.edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/art-10.14277-2280-6792-33p.pdf> .
- TONO Y., 2019, *Coming Full Circle – From CEFR to CEFR-J and back*, «CEFR Journal – Research and Practice», 1, pp. 5-17,
https://cefrjapan.net/images/PDF/Newsletter/CEFR-1-1-art1_YTono.pdf .
- TORRESAN P., 2019, *Raccomandazioni per chi redige una prova linguistica*, «Bollettino Itals», 80 (XVII), pp. 94-107, <https://www.ital5.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2019/torresan.pdf> .
- TRINITY COLLEGE LONDON, 2020, *Exam Information: Graded Examinations in Spoken English (GESE)*, Trinity College London.
- UCRIDA-VENETO (a cura di), 2018, *Guida ai corsi di livello Pre-A1*, UCRIDA VENETO,
http://www.venetoimmigrazione.it/documents/20126/218623/Guida_ai_corsi_Pre-A1-CIVIS_V.pdf/2c90c86a-b614-f41b-4a5f-87595d44cab .
- VANDERMEULEN K., 2012, *Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire*, pp. 237-276, in ADAMI H., LECLERCQ V. (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil – Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq,
<https://books.openedition.org/septentrion/14082?lang=it> .
- WOOD D., 2002, *Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching*, «TESL Canada Journal», 20 (I), pp. 01-15,
<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/935/754> .
- XU Q., 2016, *Formulaic Sequences and the Implications for Second Language Learning*, «English Language Teaching», 9 (VIII), pp. 39-45,
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/60348> .

SITOGRAFIA

Sperimentare per riflettere: rilevare i profili di alfabetizzazione per progettare interventi didattici, «Convegno Cittadinanza e Analfabetismo. Storie, dati e diritti in Italia e in Europa», intervento di BAGNA C., MACHETTI S., SALVATI L., MASILLO P., COSENZA L., *Università di Modena e Reggio Emilia*, presentazione PowerPoint, Reggio Emilia, 13-14 Maggio 2016,
[https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/4134EB5D8EB12CDB C1257FD40040623A/\\$file/Bagna%20Cosenza%20Masillo%20-%20Sperimentare%20per%20riflettere.pdf](https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/4134EB5D8EB12CDB C1257FD40040623A/$file/Bagna%20Cosenza%20Masillo%20-%20Sperimentare%20per%20riflettere.pdf) . (Ultima visita: 29 Aprile 2021)

Il test per la misurazione delle competenze alfabetiche, Università per Stranieri di Siena e CPIA Reggio Emilia Sud: risultati della sperimentazione, punti critici e prospettive, «Convegno Cittadinanza e Analfabetismo. Alfabetizzazione degli adulti tra ruoli e strategie, metodologie e ricerca», intervento di BAGNA C., MACHETTI S., SALVATI L., MASILLO P., COSENZA L., DONATI L., presentazione PowerPoint, Reggio Emilia, 13 maggio 2017,
[https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/59ED94EB5D5CD8A6 C1258137002B9D85/\\$file/Il%20test%20per%20la%20misurazione%20delle%20comp etenze%20alfabetiche.pdf](https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/59ED94EB5D5CD8A6 C1258137002B9D85/$file/Il%20test%20per%20la%20misurazione%20delle%20comp etenze%20alfabetiche.pdf) . (Ultima visita: 29 Aprile 2021)

Insegnare Italiano L2 ad apprendenti analfabeti o scarsamente scolarizzati, attività di formazione e aggiornamento professionale offerto dall'Ufficio Bilinguismo dell'Amministrazione della Provincia di Bolzano, intervento di BORRI A., FEI, FAMI, *Amministrazione Provincia Bolzano*, presentazione PowerPoint, Bolzano, 16 Novembre 2019, http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/downloads/Analfabetismo_Bolzano_versione_sito.pdf . (Ultima visita: 5 Ottobre 2020)

Un curriculum per apprendenti analfabeti in lingua madre, attività di formazione e aggiornamento professionale offerto dall'Ufficio Bilinguismo dell'Amministrazione della Provincia di Bolzano, intervento di BORRI A., FEI, FAMI, *Amministrazione Provincia Bolzano*, presentazione PowerPoint, Bolzano, 17 Novembre 2012, https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/downloads/Un_curricolo_per_apprendenti_analfabeti_in_lingua_madre.p pt . (Ultima visita: 29 Aprile 2021)

Didattica ludica e apprendimento cooperativo (parte prima), «Maratona didattica 2018. Il più grande evento online di formazione per insegnanti di italiano», intervento di CAON F., *ALMA.tv*, Webinar, file video, 10 Novembre 2018, 98:59 min, <https://www.almaedizioni.it/en/almatv/alma-webinar/webinar-fabio-caon-parte-prima/> . (Ultima visita: 5 Novembre 2020)

Facilitare l'apprendimento linguistico per gli studenti stranieri neoarrivati (e non solo) nella classe plurilingue e multiculturale, «Giornata di formazione online per insegnanti di italiano L2 a migranti», interventi di CAON F., BRICHESE A., *ALMA.tv*, Webinar, file video, 01 Marzo 2019, 74:47 min, <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/facilitare-lapprendimento-linguistico-gli-studenti-stranieri-neoarrivati-e-non-solo-nella-classe-plurilingue/>. (Ultima visita: 6 Ottobre 2020)

La didattica dell'italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre, «Giornata di formazione online per insegnanti di italiano L2 a migranti», interventi di CAON F., BRICHESE A., *ALMA.tv*, Webinar, file video, 01 Marzo 2019, 74:51 min, <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/la-didattica-dellitaliano-l2-studenti-analfabeti-e-bassamente-scolarizzati-lingua-madre/> . (Ultima visita: 5 Ottobre 2020)

COE.INT, *Reference Level Descriptions (language by language)*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions> . (Ultima visita: 24 Maggio 2021)

COE.INT, *Reference Level Descriptions (RLDs) developed so far*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far> . (Ultima visita: 11 Dicembre 2020)

COE.INT, *Supporto linguistico per rifugiati adulti – Linee guida, uno sguardo alle sezioni e FAQs*, <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/guidelines> . (Ultima visita: 30 Aprile 2021)

COE.INT, *Supporto linguistico per rifugiati adulti, Lista degli strumenti*, <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools> . (Ultima visita: 30 Aprile 2021)

COE.INT, *Working groups – Expert group on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*,

[https://www.coe.int/en/web/education/working-groups#%2222597847%22:\[2\]](https://www.coe.int/en/web/education/working-groups#%2222597847%22:[2]) .

(Ultima visita: 18 Maggio 2021)

Dal sillabo ADA al curricolo e al metodo. Idee pratiche per programmare un corso di italiano L2/LS, «Maratona didattica 2017. Il più grande evento online di formazione per insegnanti di italiano», intervento di D'ANNUNZIO B., *ALMA.tv*, Webinar, file video, 18 Novembre 2017, 79:04 min, https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica/webinar-barbara-dannunzio/?fb_comment_id=1465295256921113_1696895187094451 . (Ultima visita: 7 Novembre 2020)

DITALS.COM, *Il livello Pre A1 nel QCER: un'analisi per l'italiano L2. Il livello Pre A1: analisi e considerazioni sull'insegnamento dell'italiano L2 in contesti migratori*,

<https://www.ditals.com/livello-pre-a1-italiano-l2/> . (Ultima visita: 30 Settembre 2020)

EC.EUROPA.EU, *Statistiche sulla migrazione verso l'Europa*,

https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_it . (Ultima visita: 12 Maggio 2021)

ENGLISH.COM, *GSE Teacher Toolkit*, <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo> . (Ultima visita: 25 Febbraio 2021)

EPALE.EC.EUROPA.EU, *New Survey for languages educators to adult migrants*, 23 Aprile 2021, <https://epale.ec.europa.eu/en/content/new-survey-languages-educators-adult-migrants> . (Ultima visita: 18 Maggio 2021)

EUROPARL.EUROPA.EU, *L'immigrazione in Europa*, 30 Settembre 2020,

<https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/society/20170629STO78632/1-immigrazione-in-europa> . (Ultima visita: 12 Maggio 2021)

EURYDICE.INDIRE.IT, *L'insegnamento delle lingue straniere in un'Europa sempre più multilingue*, 21 Marzo 2018, <https://eurydice.indire.it/insegnamento-delle-lingue-straniere-in-uneuropa-sempre-piu-multilingue/> . (Ultima visita: 7 Aprile 2021)

FRANCE-EDUCATION-INTERNATIONAL.FR, *DELFL Prim*, <https://www.france-education-international.fr/en/delf-prim> . (Ultima visita: 25 Febbraio 2021)

FRANCE-EDUCATION-INTERNATIONAL.FR, *DILF - Diplôme Initial de Langue Française*, <https://www.france-education-international.fr/en/dilf> . (Ultima visita: 25 Febbraio 2021)

LADANTE.IT, *In sperimentazione il PLIDA Bambini*, 13 Settembre 2018, <https://ladante.it/in-prim-piano/2570-in-sperimentazione-il-plida-bambini.html> . (Ultima visita: 11 Dicembre 2020)

LAMI, *Council of Europe LASLLIAM Survey*, <https://www.surveymonkey.co.uk/r/LASLLIAM> . (Ultima visita: 18 Maggio 2021)

LENIUS.IT, *Quanti sono gli immigrati in Italia e in Europa?*, 20 Aprile 2021, <https://www.lenius.it/quant-sono-gli-immigrati-in-italia-e-in-europa/> . (Ultima visita: 12 Maggio 2021)

LESLLA.ORG, *Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA) - Our Story*, <https://www.leslla.org/our-story> . (Ultima visita: 15 Maggio 2021)

OECD.ORG, *About PIAAC – The Survey of Adult Skills (PIAAC)*, <https://www.oecd.org/skills/piaac/about/> . (Ultima visita: 29 Aprile 2021)

Il Quadro aggiornato, «CIC to CIC2: Corso di aggiornamento dei docenti di italiano», intervento di ROCCA L., *FAMI, Università per Stranieri di Perugia*, presentazione PowerPoint, Terni, 21 Ottobre 2019, <https://icfanciulli.edu.it/dipartimento-di-lingue/> . (Ultima visita: 27 Novembre 2020)

La valutazione delle competenze in L2, «Ciclo di incontri di approfondimento sull'italiano L2», intervento di ROCCA L., *CD>>LEI, La Linea, Loescher Editore*, YouTube, file video, Bologna, 13 Dicembre 2016, 106:03 min, https://www.youtube.com/watch?v=JsON4nDUv_E . (Ultima visita: 15 Ottobre 2020)

Un percorso formativo istituzionale fuori dal Quadro? Sillabo per il livello pre-A1, «Convegno Cittadinanza e Analfabetismo. Storie, dati e diritti in Italia e in Europa», intervento di ROCCA L., *Fondazione Mondinsieme, Rete "Diritto di Parola", Comune di Reggio Emilia*, YouTube, file video, Reggio Emilia, 14 maggio 2016, intervallo 06:46-

51:23, 207:52 min, <https://www.youtube.com/watch?v=KzWD2I5bs7c> . (Ultima visita: 7 Ottobre 2020)

UNIRC.ORG, *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, 14 Marzo 2019, <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-unesucazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> . (Ultima visita: 17 Aprile 2021)