

SIAMO DAVVERO PRONTI PER UNA DIDATTICA PLURILINGUE? NUOVI STRUMENTI

*Elisabetta Bonvino*¹

1. INTRODUZIONE

L'educazione linguistica e la glottodidattica hanno già da tempo evidenziato l'importanza del plurilinguismo e della valorizzazione del repertorio linguistico ricco e complesso dei singoli individui.

Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica del GISCEL (1975), ancora oggi di grande attualità, valorizzando il «retrotterra linguistico e culturale» dello studente hanno contribuito alla «presa di coscienza planetaria della crisi del monolitismo linguistico» (De Mauro, 2007: 53).

Il plurilinguismo è inoltre da tempo una priorità della politica linguistica europea, e l'educazione al plurilinguismo è stata promossa in numerose pubblicazioni del Consiglio d'Europa (cfr., fra gli altri, il QCER, 2001, e Béacco *et al.*, 2010), che hanno introdotto la nozione di competenza plurilingue e pluriculturale, suggerendo l'idea che le lingue non debbano essere considerate come compartimenti stagni da apprendere isolatamente, senza tener conto del repertorio linguistico di chi le apprende.

Il plurilinguismo e il multilinguismo sono molto più presenti di quanto non si pensi in gran parte dei contesti sociali. Se prendiamo ad esempio il sistema educativo italiano, dalla scuola all'università, nelle classi sono presenti, come ricorda Lugarini (2007: 96), la lingua italiana (lingua di comunicazione, di lingua di apprendimento e di educazione); l'italiano come L2; le lingue dei migranti; altre lingue e le loro varietà locali in tutte le aree di bilinguismo o diglossia presenti storicamente nel nostro paese; due lingue della Comunità europea.

Ignorare questa situazione emargina gli studenti plurilingui e le minoranze linguistiche e rafforza un pensiero monolitico e gerarchico delle lingue, trascurando l'opportunità di utilizzare le risorse plurilingui per promuovere sia la motivazione che la consapevolezza linguistica. Nel campo dell'educazione linguistica, soprattutto in Europa, si assiste a un continuo e crescente interesse nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento plurilingue. Sono stati infatti sviluppati approcci e strumenti per una didattica plurilingue, e numerosi studi di carattere teorico propongono definizioni e descrizioni della competenza plurilingue. Non possiamo però ignorare che gli interventi sono ancora troppo spesso isolati e non radicati a livello istituzionale. Inoltre, il plurilinguismo è quasi completamente trascurato nel campo della valutazione, la quale rimane ancorata a una visione monolitica della lingua. Il mancato riconoscimento della dimensione plurilingue nell'ambito della valutazione può essere all'origine della scarsa diffusione del plurilinguismo in maniera sistematica e capillare nei vari livelli del sistema educativo.

Anche se la dimensione valutativa degli approcci plurali è estremamente complessa e per questo trascurata, cominciano ad emergere proposte concrete nell'ambito della

¹ Università degli studi Roma Tre, Roma.

valutazione, ne sono due esempi il progetto MAGICC (Räsänen *et al.*, 2013), e il progetto EVAL-IC, presentato nell'ultimo paragrafo.

Il presente contributo tenta un bilancio relativo a tre aspetti essenziali per la diffusione del plurilinguismo: definizione del concetto e delle competenze che lo costituiscono, azione didattica, e valutazione. Il lavoro parte da una breve rassegna dei documenti sulla descrizione delle competenze plurilingui che sono la testimonianza più chiara e più recente del cambio di prospettiva in atto in favore del plurilinguismo (§ 2). Per quanto riguarda l'azione didattica, il lavoro si limita a delineare i principali filoni in cui si articolano gli approcci plurali per evidenziarne i punti in comune, le principali differenze, e delineare il grado di radicamento nel sistema educativo (§ 3)². Il lavoro di descrizione delle competenze plurali è un essenziale lavoro preparatorio per la misurazione di tali competenze. La valutazione rimane infatti una tappa obbligata per avere un impatto su istituzioni e società civile. In questo quadro, presenteremo i criteri ispirativi e linee generali di un progetto innovativo sulla valutazione plurilingue dell'intercomprensione (§ 4).

2. STRUMENTI PER LA DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE PLURILINGUI

Il dibattito sul plurilinguismo ha portato a numerosissimi studi volti a definirne il concetto stesso e a delimitarne i contorni rispetto ad esempio al bilinguismo e al multilinguismo, a individuare le peculiarità degli individui plurilingui e a descrivere il loro processo di acquisizione (cfr., fra gli altri, il QCER; García, Wei, 2014). Il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale comporta un cambio di paradigma largamente condiviso da molti studiosi (Coste *et al.*, 2009: 5):

- It developed a wholistic and multiple, rather than segmented vision, of language skills and of language, identity and culture;
- It insisted on disequilibrium and partial competence, rather than on balance of skills;
- It insisted on potential linkages, rather than on separateness of its various components;
- It developed a dynamic vision of competence, situated, contextualized, and changing over time and circumstances;
- It included circulations, mediations and passages between languages and between cultures;
- It considered competence as highly individualized, and dependent on life paths and personal biographies, and as such, subject to evolution and change, whether in or out of school.

Ad integrazione dei punti elencati sopra, nella loro sistematizzazione dei modelli e delle teorie sulla competenza plurilingue, Ollivier *et al.* (in stampa) aggiungono altri aspetti: il forte potere simbolico e identitario del plurilinguismo; il carattere collettivo, che comporta la co-costruzione del discorso plurilingue; la concezione dell'interazione come uno spazio in cui hanno posto multilinguismo, interlingua e *Translanguaging*.

Oltre a questi studi incentrati maggiormente sulla definizione teorica e sugli aspetti legati all'acquisizione di una competenza plurilingue, a dimostrazione del continuo interesse per il plurilinguismo, sono stati elaborati alcuni documenti di riferimento che

² Per una descrizione dei vari strumenti didattici (progetti e materiali) si rinvia, tra gli altri, al CARAP e, più specificamente per l'intercomprensione, a Benucci (2015), Bonvino, Jamet (2016), Bonvino (2015).

mirano a descrivere nel dettaglio la competenza plurilingue. Questi documenti ci danno la concreta misura dell'interesse per le competenze plurilingui e costituiscono una risorsa importante per chi voglia elaborare percorsi didattici volti a sviluppare il plurilinguismo³ e sono, in ordine di pubblicazione, CARAP, MAGICC, REFIC/REFDIC, e *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume*.

Il CARAP (Candelier *et al.*, 2007)⁴ costituisce una pietra miliare per la definizione degli approcci plurali e delle competenze che li costituiscono, e ha il grande merito di descrivere la complessità dei repertori plurilingui e la competenza composita e dinamica dell'individuo plurilingue. Nel documento si trovano elencati un elevato numero di componenti per la competenza plurilingue e interculturale.

Il progetto MAGICC⁵, *Modularizing multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level* (Räsänen *et al.*, 2013), è stato finanziato con il supporto della Commissione Europea per promuovere la diversità linguistica in ambito accademico e professionale. È dedicato alla descrizione delle competenze plurilingui e pluriculturali nel contesto universitario e al loro sviluppo. L'obiettivo generale del progetto MAGICC è quello di guidare l'apprendente verso l'uso di una varietà di strategie per gestire la coesistenza di più lingue nella situazione di lettura e utilizzare il proprio profilo multilingue per rafforzare, arricchire e diversificare l'accesso all'informazione, elaborando, conservando e classificando nuove informazioni. Il documento distingue tre livelli di competenza.

Il Quadro di riferimento REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) è stato sviluppato nell'ambito del progetto MIRIADI⁶ con l'obiettivo di fornire descrittori specifici per le competenze di intercomprensione (IC)⁷ e criteri per misurare l'effettivo progresso linguistico e l'apprendimento interculturale attraverso l'IC. Il REFIC si rivolge a formatori e apprendenti per programmare, valutare, o auto-valutare percorsi in IC; identifica tre livelli della competenza: sensibilizzazione, formazione, perfezionamento, e descrive le competenze in IC attraverso cinque dimensioni: "Il soggetto plurilingue", "Le lingue e le culture"; "La comprensione scritta", "La comprensione orale" e "L'interazione plurilingue". Il REFIC attribuisce un ruolo centrale alle pre-conoscenze e alla riflessione metalinguistica nello sviluppo di processi in IC. I descrittori elaborati fanno riferimento a saperi linguistico-culturali, saper fare, saper essere e pongono in stretta relazione competenze metalinguistiche e metacognitive generali implicate nella ricezione di qualsiasi lingua (ad esempio "saper anticipare il senso di un testo") con strategie specifiche per l'IC (come la capacità di ricostruire le corrispondenze tra lingue)⁸.

IL QCER (Consiglio d'Europa, 2001), come abbiamo visto, ha sempre attribuito grande importanza al plurilinguismo, alle competenze parziali e al repertorio linguistico individuale. Ciò nonostante, i descrittori della competenza linguistica riguardano le lingue in maniera isolata, in altre parole la descrizione riguarda l'appropriazione di una sola lingua alla volta. Un grande riconoscimento della competenza plurilingue arriva dal nuovo *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion*

³ Si sottolinea che tutti i documenti sono nati in contesti istituzionali (Consiglio d'Europa o progetti Erasmus+).

⁴ *Italiano Lingua Due* pubblica in italiano la versione aggiornata del 2012:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

⁵ <https://sepia2.unil.ch/magicc/>.

⁶ MIRIADI (*Mutualisation and Innovation within an Interconnected network Aiming to Develop e-Intercomprehension*, 2013-15): <http://miriadi.net>.

⁷ D'ora in poi IC, per una definizione si veda §. 3.

⁸ La versione aggiornata è consultabile al link:

<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1/un-referentiel-de-competences-de-communication-plu/>.

volume (Council of Europe, 2020)⁹ che, tra le varie integrazioni proposte, finalmente aggiunge fra i nuovi descrittori anche una sezione dedicata alla competenza plurilingue.

I descrittori proposti nei documenti illustrati, oltre a dimostrare la crescente condivisione di un paradigma plurilingue, contribuiscono all'individuazione di livelli di competenza, che sono alla base della valutazione.

3. PROPOSTE PER IL PLURILINGUISMO NEL SISTEMA EDUCATIVO

Una proposta a favore di un insegnamento plurilingue e pluriculturale in glottodidattica ci viene dagli approcci plurali, che propongono attività didattiche riguardanti più varietà linguistiche e culturali¹⁰, e che considerano le lingue in maniera non isolata. Essi hanno il merito di operare sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in favore della preservazione del multilinguismo. Il CARAP (Candelier *et al.*, 2007: 7) indica quattro approcci plurali: 1) l'Approccio interculturale, 2) l'*Éveil aux langues*, 3) la Didattica integrata delle lingue e 4) l'Intercomprensione.

I primi due approcci sono spesso impiegati in ambito scolastico, specie in contesto di accoglienza di alunni stranieri nell'ambito di percorsi di inclusione. Hanno numerose varianti e applicazioni. L'Approccio interculturale si basa sul confronto che scaturisce dal contatto tra individui che dispongono di riferimenti culturali diversi. La riflessione su fenomeni propri di una determinata area culturale permette di comprenderne altri relativi ad un'altra e diversa area culturale. L'obiettivo principale di tale approccio è la consapevolezza, non solo delle differenze e dei punti in contatto con altre culture, ma anche dei propri riferimenti culturali. L'approccio interculturale è stato introdotto ufficialmente nelle scuole italiane da circa trent'anni¹¹.

L'*Éveil aux langues* ha un ambito di applicazione più direttamente collegato alle lingue e prevede attività che integrino ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente e del mondo, senza escluderne nessuna¹². L'*Éveil aux langues*, letteralmente "Risveglio alle lingue", propone soprattutto una sensibilizzazione alle lingue presenti nelle classi o nel territorio, e non ha come primo obiettivo quello di far raggiungere un livello di competenza nelle lingue affrontate. Ha come ambito di applicazione privilegiato le classi nei primi livelli del sistema educativo.

Anche la Didattica integrata delle lingue è utilizzata prevalentemente a scuola e si propone come obiettivo quello di stabilire «legami tra un numero limitato di lingue, facendo riferimento alla lingua madre (o alla lingua di scolarizzazione) per facilitare l'accesso ad una prima lingua straniera, e poi a queste due lingue per agevolare l'accesso a una terza» (CARAP: 7). Le riflessioni su questo approccio, che non intende le lingue come compartimenti stagni e non teme il transfer negativo dalle lingue conosciute dall'apprendente, muovono dalla glottodidattica tedesca che già da tempo ha introdotto il concetto delle peculiarità dell'apprendimento di una lingua terza (*Tertiärsprachenlernen*) ad esempio del tedesco appreso dopo l'inglese (cfr., fra gli altri, Bausch, Manfred, 1990).

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) viene annoverato fra gli approcci plurali, come una metodologia per la didattica integrata (cfr. CARAP, 2007; Benucci, 2015). Per definizione infatti il CLIL comporta l'integrazione di lingua e contenuto

⁹ Cfr. alla pag. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

¹⁰ Ci limiteremo qui a un rapido excursus degli approcci plurali. Per una trattazione completa degli approcci plurali rimandiamo al CARAP.

¹¹ Uno dei primi documenti ufficiali sulla materia è la Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale."

¹² Si vedano a titolo di esempio i programmi *Erlang* e *Janua Linguarum* o anche i progetti *Noi e le nostre lingue* (cfr. Sordella, Andorno, 2017).

disciplinare, in quanto propone l'apprendimento simultaneo di un contenuto e di una lingua straniera usata come lingua veicolare. In effetti gli obiettivi della metodologia CLIL sono quelli di mettere gli apprendenti in contatto con un contenuto di apprendimento espresso in una lingua non perfettamente controllata. Le strategie di accesso al senso si rivelano pertanto indispensabili e comportano l'attivazione di operazioni di comparazione, formulazione di ipotesi, anticipazione (De Carlo, 2015) in linea con gran parte degli altri approcci plurali. Tuttavia, si può davvero annoverare il CLIL tra gli approcci plurali solo qualora nella sua applicazione vengano valorizzate le relazioni fra le lingue e queste vengano impiegate per costruire ed estendere il repertorio plurilingue, facendo dialogare il repertorio linguistico degli studenti con la lingua veicolare. Si dovrebbe quindi poter affermare che con l'inserimento curricolare del CLIL¹³ in Italia, un altro approccio plurale entra d'obbligo nella scuola italiana. Duole però dover constatare che in molte applicazioni del CLIL in aula c'è talvolta un appiattimento su un'unica lingua veicolare semplificata, e ben poco dell'integrazione dei repertori linguistici e della complessità che tale lavoro comporta, quindi bel poco della pluralità¹⁴.

Anche l'approccio dell'intercomprensione adotta un modello di didattica integrata delle lingue, che però non sono affrontate una dopo l'altra, come nell'approccio visto sopra, bensì simultaneamente. In genere infatti le metodologie sviluppate nell'ambito dell'intercomprensione propongono l'apprendimento simultaneo di pacchetti di lingue, molto spesso appartenenti alla stessa famiglia. La peculiarità dell'intercomprensione è legata alla modalità di comunicazione a cui fa riferimento e cioè una situazione comunicativa in cui i partecipanti all'interazione condividano solo parzialmente il codice. A partire da questa competenza "parziale" (capire e non parlare), può avvenire una forma di comunicazione plurilingue – con il ricorso a più codici – nella quale chi partecipa all'evento comunicativo comprende la lingua degli altri e si esprime nella o nelle lingue che conosce. Questa pratica può essere vista come una porta di accesso verso il plurilinguismo, e per i meccanismi che permettono di apprenderla¹⁵. Tuttavia, a differenza degli altri approcci plurali, l'intercomprensione è scarsamente diffusa nelle scuole, mentre ha un discreto riconoscimento istituzionale in ambito universitario.

Gli approcci plurali non sono compartimenti stagni e mostrano interessanti aspetti di interazione e permeabilità. Un ottimo esempio di questa permeabilità è il manuale *Euromania*¹⁶. Il manuale è costituito da moduli di varie discipline (scienze, storia, matematica, ecc.) in 7 lingue romanze (portoghese, spagnolo, catalano, italiano, occitano, francese, romeno) e si rivolge a bambini tra gli 8 e gli 11 anni. Fa parte degli strumenti didattici per l'intercomprensione, ma al contempo adotta la metodologia CLIL e costituisce un eccellente esempio di come il CLIL possa essere utilizzato sfruttare il contatto fra le lingue per fare educazione linguistica e per far interagire i repertori plurilingui, in quella che Escudé (2011: 133). definisce "la tripla integrazione": delle lingue fra di loro, delle lingue e delle competenze disciplinari, delle lingue nei curricula. Oltre a ciò, il manuale si presta a una didattica inclusiva, per accogliere nelle classi multilingui apprendenti stranieri, con attività di sensibilizzazione alle lingue (*Eveil aux langues*) volte ad integrare il repertorio linguistico offerto dal manuale con le lingue presenti nella classe.

¹³ Nota ministeriale del 9 dicembre 2010 in riferimento ai DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 87/2010, 88/2010 e 89/2010.

¹⁴ Per una discussione su CLIL, approcci plurali e intercomprensione, rimandiamo a De Carlo (2015).

¹⁵ Cfr., fra gli altri, Benucci (2015); Bonvino, Jamet (2016).

¹⁶ https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPzYz0-9bqAhXtkosKHTASCwYQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fxtec.gencat.cat%2Fweb%2F.content%2Falfresco%2Fd%2Fd%2Fworkspace%2FSpacesStore%2F0081%2Fc4659e7a-f1bf-4ba1-a98d-7e19cae87016%2Fmanual_euromania.pdf&usq=AOvVaw2SfrT7B2uHnRvoOsSKzR-I

Gli approcci plurali propongono da prospettive diverse, che comunque presentano notevoli intersezioni e sovrapposizioni, una linguistica educativa plurilingue. Tale prospettiva, come mostravano già le Dieci Tesi, può essere adottata anche affrontando in maniera consapevole una sola lingua, purché si tenga conto del “retrotterra linguistico culturale” dei partecipanti.

4. VALUTARE LE COMPETENZE PLURILINGUI

Come illustrano i paragrafi precedenti, il plurilinguismo in questi ultimi anni ha dimostrato di essere un terreno estremamente fertile sia dal punto di vista della ricerca che dal punto di vista della didattica. Per valorizzare e rendere credibili i percorsi formativi riteniamo sia indispensabile poter valutare e certificare le competenze plurali. Gran parte delle forme di valutazione linguistica sono ancora oggi collegate a un’idea sempre più utopica di monolitismo linguistico.

Although dynamic, diverse, and constructive discussions of multilingual teaching and learning are currently taking place within the language education field, the phenomenon is completely overlooked in the assessment field that continues to view language as a monolingual, homogenous, and often still native-like construct (Elana Shohamy, 2011: 419).

In un documento di indirizzo per la valutazione plurilingue, che è, a nostra conoscenza, il più articolato sull’argomento, Lenz e Berthele (2010) individuano una serie di competenze pratiche particolarmente pertinenti per la valutazione plurilingue: la mediazione, il dialogo plurilingue, l’intercomprensione dello scritto e la competenza interculturale. Gli obiettivi quindi di una didattica ispirata agli approcci plurali, potrebbero essere alcuni “saper fare” che dovrebbero raggiungere gli individui plurilingui¹⁷:

1. comunicare oralmente in contesti multilingui, ad esempio, partecipare ad un dialogo in più lingue; utilizzare l’alternanza di codice e il code-mixing come strumenti funzionali dal punto di vista della comunicazione e del contesto;
2. attingere da fonti in lingue diverse per eseguire compiti di produzione o di interazione in una lingua;
3. sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in maniera diseguale in diverse lingue;
4. sfruttare le potenziali capacità di lettura in diverse lingue vicine ma mai studiate;
5. utilizzare qualsiasi tipo di conoscenza acquisita durante l’apprendimento delle lingue precedenti per comprendere testi in lingue della stessa famiglia.

Le forme di alternanza e combinazione dei codici, elencate sopra, che comportano l’uso simultaneo di più lingue possono essere fruttuosamente impiegate in molte situazioni. Tuttavia, non sono incoraggiate nei vari livelli del sistema di istruzione e quindi non rientrano in un quadro tradizionale di competenze valutabili, in quanto sono generalmente considerate forme non autorizzate di uso delle lingue. Non prenderle in

¹⁷ Questi obiettivi sono stati selezionati in quanto più vicini al tema trattato, tradotti e adattati dal più ampio documento (Lenz, Berthele, 2010: 6) che enumera moltissimi “bisogni in materia di valutazione” riguardanti diversi tipi di competenze.

considerazione nelle varie forme di istruzione e soprattutto valutazione comporta un grave mancato riconoscimento dei repertori complessi che per esempio possiedono i migranti, che troppo spesso nel sistema formativo attuale, almeno in Italia, si trovano a disconoscere e perdere la loro lingua di origine.

Tra le più recenti proposte concrete nell'ambito della valutazione plurilingue, abbiamo menzionato il progetto MAGICC (cfr. § 2), che ha elaborato dieci scenari per lo sviluppo e la valutazione delle competenze comunicative accademiche e professionali plurilingui e pluriculturali. Nei prossimi paragrafi, verrà presentato il progetto EVAL-IC, che, a nostra conoscenza, costituisce il primo progetto che abbia proposto un protocollo completo e coerente per la valutazione delle competenze plurilingui in IC. Non si tratta quindi degli approcci plurali in generale, ma di una proposta scaturita dagli studi in ambito di IC, che si propone comunque di misurare gran parte delle competenze plurilingui illustrate sopra.

4.1. *Valutare l'intercomprensione*

Come è noto, dietro qualsiasi forma di valutazione linguistica risiede una specifica rappresentazione della lingua, legata a una teoria di apprendimento linguistico, e tale rappresentazione informa il costrutto della valutazione. Gli approcci plurali e la didattica plurilingue pongono pertanto nuove sfide metodologiche nell'ambito della valutazione. Diversi studi (ad es. il REFIC e in parte il MAGICC, cfr. § 2) hanno affrontato a livello teorico il tema delle competenze in IC evidenziandone aspetti importanti. Sia in MAGICC che in Lenz, Berthele (2010: 27) l'IC, intesa in senso unicamente ricettivo, costituisce un tassello considerato rilevante nell'ambito più generale della competenza plurilingue. In § 2 si è cercato di definire e descrivere la competenza plurilingue, mentre in § 3 è stata fornita una definizione di IC. Tali concezioni della comunicazione plurilingue e delle competenze che la compongono, sufficientemente condivise dalla comunità scientifica, costituiscono l'oggetto della valutazione che qui si intende illustrare.

La comunicazione in IC coinvolge le stesse dimensioni linguistiche, strategiche, socio-pragmatiche, psicologiche, interculturali, non verbali, cognitive che permettono la comunicazione tra parlanti che condividono uno stesso codice, tuttavia si basa su un disequilibrio: gli interlocutori condividono infatti solo parzialmente il codice (capiscono senza parlare). La misurazione delle competenze di IC è un'operazione estremamente complessa. L'idea stessa di progressione, strettamente correlata ai concetti di competenza, di costrutto e di valutazione è stata oggetto di un ampio dibattito, che ne ha messo in evidenza la complessità (cfr. Jamet, 2010; Carrasco, 2011). La più evidente difficoltà è costituita in ambito valutativo dalla complessità dei repertori plurilingui, che sono costituiti per definizione da lingue diverse, delle quali non è semplicissimo individuare i livelli di competenza, che possono variare da lingua a lingua. In secondo luogo, pur essendo la comunicazione in IC una pratica comune, è difficilmente osservabile in contesto spontaneo. In contesto di apprendimento, il grande impatto dell'IC risiede nella scoperta da parte dell'apprendente di quell'insieme di competenze e di strategie che non crede di possedere, ma che in realtà possiede già in parte, ed è molto soggettivo e difficile da quantificare e da riportare al percorso didattico stesso, in ambito di valutazione formativa. Inoltre, molti lavori hanno posto l'accento su strategie cognitive o metacognitive (cfr. Bonvino *et al.*, 2018) o su attitudini o disposizione all'apprendimento, che sono però scarsamente osservabili e misurabili al di fuori di un percorso didattico. Per queste ragioni, molte delle riflessioni sulla progressione non sono basate su dati empirici.

Nell'ambito del progetto EVAL-IC, studiosi provenienti da tradizioni diverse dell'IC hanno trovato una convergenza nella proposta di considerare l'IC come un processo multidimensionale che ha luogo in contesti multilingui e multiculturali e favorisce il

dialogo plurilingue (Ollivier *et al.*, in stampa). Nello scambio in IC si comprendono varie lingue e si produce nella lingua o nelle lingue preferite, in questo contesto, ovviamente la L1 dell'apprendente ha un ruolo importante.

4.2. Il progetto EVAL-IC

Il progetto europeo EVAL-IC¹⁸ propone un sistema di valutazione dell'IC e ha tre obiettivi principali:

- 1) definire le competenze in IC;
- 2) stabilire livelli e descrittori osservabili per specifiche abilità
- 3) sviluppare strumenti per la loro valutazione.

Obiettivo della valutazione è quello di misurare, cioè rilevare il livello di specifiche abilità nell'ambito della comunicazione in IC, comunque acquisite. La valutazione proposta da EVAL-IC si rivolge ad un pubblico di studenti universitari e intende fornire loro un attestato di competenze in IC fra lingue romanze.

Per definire le competenze e stabilire i livelli, il progetto EVAL-IC si è basato su un'analisi della letteratura scientifica, inclusi articoli di carattere teorico, studi empirici e documenti di riferimento, di cui si è fornita una breve sintesi nei paragrafi 2 e 3¹⁹. Le riflessioni scaturite all'interno del progetto hanno fatto emergere l'esigenza di distinguere tre abilità di IC che corrispondono ad altrettanti filoni di ricerca e di pratiche didattiche in IC: l'IC ricettiva, che prende le mosse dai primi progetti fondatori; l'IC interattiva e l'interproduzione, che sono di più recente introduzione, e che danno maggior risalto alla dimensione comunicativa dell'IC.

L'IC ricettiva corrisponde alla competenza di comprensione in più lingue e culture, è basata sulla mobilitazione del repertorio linguistico-comunicativo nella sua globalità, e permette di sviluppare una forte consapevolezza dei legami linguistici tra le lingue affini. Parte dal transfer positivo e si appoggia sulla vicinanza fra le lingue. L'IC ricettiva si inserisce nel più generale modello di IC interattiva, di cui costituisce un tassello importante: infatti gran parte dell'interazione si basa sulla comprensione.

L'IC interattiva viene definita un processo comunicativo in cui il parlante si esprime nella lingua che preferisce e comprende la lingua del suo interlocutore. Per fare ciò vengono mobilitate una varietà di risorse e di strategie atte a permettere la co-costruzione di significato in situazioni caratterizzate dall'uso simultaneo di più lingue da parte degli interlocutori che attuano implicitamente o esplicitamente una negoziazione del significato, tenendo conto dei repertori linguistico-comunicativi (più o meno affini) di ciascun partecipante.

L'Interproduzione viene definita un processo comunicativo che permette a un parlante di farsi comprendere (nella lingua in cui preferisce esprimersi) da un interlocutore che non conosce o conosce poco questa lingua. Per farsi comprendere il parlante cerca quindi di ridurre i possibili problemi di comprensione, adattando la produzione discorsiva ai repertori in contatto. Si tratta di un'attività estremamente naturale, che da comprendere agli interlocutori lo stretto rapporto che esiste fra comprensione e produzione.

¹⁸ I documenti elaborati all'interno del progetto EVAL-IC (2016-2017 - 1-FR01-KA203-024155) sono il risultato dei lavori svolti dai partner del progetto coordinato da Christian Ollivier (Université de La Réunion), co-coordinato da Elisabetta Bonvino (Università Roma tre) e Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa). La descrizione del partenariato e gran parte dei materiali elaborati sono disponibili sul sito <http://evalic.eu/>.

¹⁹ Per una definizione delle competenze e dei prerequisiti per la valutazione, tratti dalla ricerca in seno al progetto, rimandiamo a Ollivier *et al.* (2019).

La distinzione di queste tre abilità è puramente strumentale e operativa, è volta a identificare le competenze osservabili e non deve suggerire una concezione parcellizzata della competenza in IC, che nell'ottica del progetto è integrata, olistica, plurilingue e comunicativa. Tale concezione è restituita dal tipo di prova prescelto basato sullo scenario (cfr. Purpura, 2016: 201).

Come metro per misurare queste competenze, partendo dalla letteratura di riferimento, il progetto ha identificato sei livelli di competenza ed elaborato una serie di descrittori²⁰. Il protocollo EVAL-IC²¹ prevede la valutazione su 5 lingue romanze (portoghese, spagnolo, francese, italiano e rumeno) che devono coesistere in ricezione, interazione e inter-produzione, e prevede che se ne possano aggiungere altre.

La valutazione EVAL-IC si fonda sul principio di una valutazione della competenza di tipo globale. Allo scopo di preservare il carattere complesso della comunicazione plurilingue e interculturale, la competenza non viene frammentata in diverse dimensioni del funzionamento linguistico-comunicativo da valutare isolatamente. Anche le lingue non sono valutate isolatamente, si cerca piuttosto di fornire una valutazione globale della gestione del repertorio plurilingue.

Lo scenario proposto corrisponde a un *task* complesso, articolato in *sotto-task* vicini all'esperienza degli utenti, che richiedano l'attivazione di un repertorio plurilingue e pluriculturale. Le attività proposte sono dunque indipendenti le une dalle altre, seppur collegate da una macro-situazione e permettono di far calare gli studenti in situazioni di comunicazione autentiche in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

L'équipe del progetto EVAL-IC ha scelto come prova-modello uno scenario di valutazione attuale dal titolo «*Candidatura a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile nelle università europee*», nel corso del quale gli studenti realizzano diversi compiti collegati fra loro da un tema comune: proposte per lo sviluppo sostenibile. Lo scenario comprende dei compiti di IC ricettiva, IC interattiva e in interproduzione orale e scritta.

Tabella 1. *La consegna che ricevono i candidati*

Scenario generale
<p>“Vi siete candidati a partecipare a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile che coinvolge alcune università europee e si tiene in 5 lingue romanze [portoghese (PT), spagnolo (ES), italiano (IT), francese (FR) e rumeno (RO)].</p> <p>La selezione dei candidati si farà attraverso un colloquio e la valutazione delle proposte sul tema. I candidati, quindi, dovranno preventivamente documentarsi sul tema, consultando una serie di documenti scritti e orali inviati dagli organizzatori.</p> <p>La candidatura prevede le seguenti fasi che corrispondono ad altrettante prove:</p> <ul style="list-style-type: none">• Proponete la vostra candidatura, riempiendo un modulo di iscrizione multilingue.• Raccogliete informazioni sullo sviluppo sostenibile, leggendo dei testi nelle cinque lingue della conferenza.• Raccogliete informazioni sullo sviluppo sostenibile, guardando dei video nelle cinque lingue della conferenza.• Preparate una presentazione Power Point dal titolo “Idee e proposte per lo sviluppo sostenibile nelle università europee”.• Esponete la vostra presentazione Power Point, discutendo con una commissione di cinque persone che parleranno ciascuna una differente lingua romanza.

La prova di ricezione scritta, della durata complessiva di un'ora, è articolata in due tappe, di difficoltà crescente, fattibili, in modo diverso, a tutti i diversi livelli di competenza

²⁰ Cfr. <https://evalic.eu/productions/produits/>

²¹ Cfr. Il protocollo <https://evalic.eu/productions/produits/>

individuati. La prima, prevede la compilazione di un modulo multilingue (con sezioni in ciascuna delle lingue del progetto) in cui il candidato è chiamato ad indicare nella lingua che preferisce (di solito, ma non sempre, la sua L1) i suoi dati, il percorso accademico, la biografia linguistica, le motivazioni della sua partecipazione alla conferenza.

Tabella 2. *Sezione in rumeno del modulo multilingue*

Nume:	Prenume:
Data și locul nașterii:	Naționalitatea
Adresa:	Cod poștal:

Questa prima prova, fattibile ai livelli più bassi di IC, serve a introdurre lo scenario. La seconda prevede invece due attività di difficoltà crescente a partire da testi scritti, autentici, tratti da articoli di giornale, in ciascuna delle lingue del progetto. Lo studente, tramite appunti redatti nella sua lingua preferita, deve raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere il tema dello sviluppo sostenibile. Le prove di ricezione orale, della durata di un'ora, prevedono la visione di due serie di video autentici, di diversa difficoltà, nelle cinque lingue del progetto. L'obiettivo del *task* è raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere il tema dello sviluppo sostenibile.

Figura 1. *Una slide di un power point di un candidato italiano (sperimentazione presso Roma Tre)*

In cammino verso un futuro migliore!

Obiettivo: sostenibilità



Dopo questa fase preparatoria, i candidati devono preparare un *power point* (per un intervento di massimo 5 minuti), nel quale presentano la loro candidatura alla conferenza con proposte, da discutere con la commissione, volte a promuovere lo sviluppo sostenibile nelle università europee. Le prove svolte dai candidati alla valutazione sono valutate secondo i livelli, gli indicatori, i criteri e le griglie di valutazione prodotti in seno al progetto²².

5. CONCLUSIONI

Come abbiamo tentato di mostrare in questo lavoro, molti studiosi da tempo e con diversi approcci sostengono l'importanza e l'urgenza di un'educazione linguistica

²² I prototipi e le griglie di valutazione delle prove sono presentati nel sito del progetto:
<http://evalic.eu/productions/products/>.

plurilingue e pluriculturale. Se riteniamo che tale forma di istruzione sia più efficace, oltre che più equa, dobbiamo essere in grado di dimostrarlo. La valutazione è un elemento indispensabile per misurare l'efficacia dei percorsi didattici, e anche per valorizzare i repertori linguistici plurilingui e complessi, che non trovano posto in una concezione monolingue della valutazione linguistica.

Lenz e Berthele (2010: 32) affermavano già dieci anni or sono che «il faudrait trouver des moyens innovants de mettre en œuvre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'éducation plurilingue et interculturelle, puis procéder à une évaluation critique. Ainsi pourrait-t-on progresser». Progetti come EVAL-IC hanno raccolto questo invito e hanno permesso l'elaborazione di un sistema di valutazione delle competenze plurilingui. Le sperimentazioni della valutazione EVAL-IC, svolte in 6 paesi europei, hanno già dimostrato che tale sistema valutativo è fattibile e adeguato ai fini che si propone. I dati raccolti, attualmente in corso di analisi, permetteranno una ulteriore validazione dei descrittori e una valutazione critica di questo strumento. In ogni caso, il progetto costituisce un passo avanti nella considerazione e nella valutazione delle competenze plurali. La strada da fare comunque è ancora lunga per raggiungere il pieno riconoscimento dei repertori plurilingui nel sistema di istruzione e nella società.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bausch K.-R., Heid M. (1990), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektive*, Brockmeyer, Bochum.
- Béacco J., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. (2016) Nuova edizione riveduta e aggiornata Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, 2016:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Benucci A. (a cura di) (2015), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET Università, Torino.
- Bonvino E. (2015), "Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments", in Dolci, R. Tamburri, A. (a cura di), *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA*, John D. Calandra Institute, New York, pp. 29-59.
- Candelier M. (a cura di) (2007), *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CELV-Conseil de l'Europe, Graz. Trad. it. (2012), *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Carrasco E. (2011), "Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata per gli apprendimenti in intercomprensione", in De Carlo M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto S. Elpidio, pp. 325-342.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg. Trad. it. di Bertocchi D, Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume*. Trad. it di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg.
- De Carlo M. (2015), “L’intercomprensione al servizio dell’educazione plurilingue nella scuola italiana”, in Benucci A. (a cura di), pp. 77-102.
- De Mauro T. (2007), “Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta”, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci Tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 42-55.
- Escudé P. (2011), “L’intercomprension et la triple intégration”, in REDINTER-Intercomprensão, 3, numero speciale *Attraverso le lingue, l’intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, pp. 131-148.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Jamet M. (2010), “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione”, in *Synergies Europe*, 5, pp.75-98.
- Lenz P., Berthele R. (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l’évaluation*, Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- Lugarini E. (2007), “Formazione linguistica e profilo professionale dell’insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui”, in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, pp. 79-104.
- Ollivier Ch., Capucho F., Araújo, Sá H. (2019), “Defining IC competencies as prerequisites for their assessment”, in *Journal of Applied Psycholinguistics*, pp. 15-30.
- Purpura J. (2016), “Second and Foreign Language Assessment”, in *The Modern Language Journal*, 100, pp. 190-207.
- Räsänen A., Teija N., Forster B. (2013), *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*, European Commission, Strasbourg.
- Shohamy E. (2011), “Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies”, in *The Modern Language Journal*, 95, 3, pp. 418-429.
- Sordella S., Andorno C. (2017), “Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Eveil aux langues nella scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.