

LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE PLURILINGUI E INTERCULTURALI

*Peter Lenz et Raphael Berthele*¹

1. QUALI SONO GLI OBIETTIVI DELLA VALUTAZIONE NELL'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

La predisposizione di un'educazione multilingue ed interculturale è un progetto educativo globale che si estende su molti anni e che mira a migliorare la qualità dell'istruzione e ad influire positivamente sulla società in generale (cfr. *Guida*², 2011, parte 1.3.1., e Beacco, Byram, 2007). Le discipline linguistiche (lingua di scolarizzazione e lingue straniere) ne sono direttamente coinvolte; infatti, lo scopo è di sfruttare le sinergie potenziali e (in termini di efficacia e di efficienza) di meglio calibrare e combinare gli sforzi fatti nel settore dell'educazione linguistica e (inter)culturale. Le materie non specificamente linguistiche ma in cui intervengono tuttavia la lingua e le conoscenze e le competenze (inter)culturali – cioè, in linea di principio, (quasi) tutte le materie scolastiche – devono anche essere incluse in quest'approccio globale. La valutazione fa parte integrante dell'apprendimento individuale e del sistema educativo. L'identificazione di metodi adeguati di valutazione della competenza multilingue ed interculturale è un passo verso l'integrazione di questa competenza nella pratica educativa. A seconda del livello d'attuazione dell'educazione multilingue ed interculturale nel programma scolastico e delle scelte adottate in materia di curriculum, questo processo riguarda un numero più o meno importante di persone e di strutture e la necessità di introdurre innovazioni e cambiamenti specifici è più o meno forte. Le necessità in materia di valutazione cambiano di conseguenza. Possono riguardare aspetti molto diversi del nuovo sistema che viene predisposto. L'analisi qui di seguito proposta

¹ Institut für Mehrsprachigkeit, Università di Friburgo. Questo documento è stato preparato per il Forum *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, tenutosi a Ginevra, dal 2 al 4 novembre 2010 e costituisce uno degli studi correlati alla *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* del Consiglio d'Europa. Si ringrazia la Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa per averne concesso la pubblicazione su *Italiano LinguaDue* (traduzione di Edoardo Lugarini).

² Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier e Johanna Panthier (Consiglio d'Europa, Divisione delle Politiche Linguistiche), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, in "Italiano LinguaDue", vol. 3, 1 e 2, 2011, all'indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/253>

privilegia gli aspetti che sono strettamente legati agli obiettivi dell'apprendimento multilingue ed interculturale, come enunciati nella *Guida*, e non si estenderà agli aspetti istituzionali ed organizzativi.

A. Che cosa occorre valutare per quanto riguarda gli obiettivi generali dell'educazione plurilingue e interculturale: le competenze degli studenti nelle diverse lingue sono generalmente tanto buone come ci si aspetta che siano? Gli studenti sono competenti in quanto apprendenti di una lingua e (inter)cultura e sono autonomi così come viene auspicato? Le varie parti in causa hanno conoscenza e consapevolezza delle lingue regionali e minoritarie come pure delle varietà di lingua che esistono nel loro ambiente e ne riconoscono il valore (cfr. Consiglio d'Europa, 2009)? Sono aperte alle diverse culture, compresa la loro, e le conoscono in modo adeguato? Desiderano generalmente rafforzare la loro conoscenza "degli altri" e le loro relazioni con l'altro? Le minoranze sono bene integrate nella comunità scolastica? Gli studenti socialmente svantaggiati ottengono ora migliori risultati? I curricula garantiscono il diritto ad un'educazione multilingue ed interculturale (Coste *et alii*, 2009)? Infine, criterio importante dal punto di vista economico, i curricula integrati che privilegiano gli approcci multilingui ed interculturali dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e delle culture è più efficace ed efficiente dei sistemi tradizionali?

Avvertenza: il presente documento, che riguarda gli aspetti della valutazione legati allo sviluppo dell'apprendente, non prende in esame gli aspetti organizzativi ed economici né gli obiettivi relativi all'osservazione dei sistemi educativi né altri obiettivi di carattere generale e/o riguardanti la responsabilità.

B. Che cosa occorre valutare per quanto riguarda le competenze che aiutano gli apprendenti a partecipare pienamente alla vita sociale (cfr. parte 1.2.1. della *Guida*):

1. Capacità di utilizzare (e dunque di migliorare) il repertorio plurilingue:

- uso della lingua per scopi educativi: uso della lingua, delle varietà della lingua e dei generi discorsivi così come è richiesto dalla natura e dalle caratteristiche specifiche di ogni materia scolastica ("lingua" ed altre); tale uso include la/le lingua/e di scolarizzazione e le altre lingue e, in particolare, le varietà di lingua utilizzate a fini specifici (propri di una disciplina scolastica);
- conoscenza della lingua per un uso extrascolastico: contatto con i parlanti di altre lingue nel contesto familiare o in altri contesti; uso in previsione di una futura formazione professionale.

L'educazione plurilingue, intesa nel suo significato più ampio, rinvia a tutti i tipi di competenza linguistica, compresa la competenza linguistica in una sola lingua. L'educazione plurilingue, in un senso stretto, pone l'accento sulla capacità di mobilitare l'intero repertorio linguistico, di utilizzare le competenze esistenti in modo trasversale, cioè a ricombinare le conoscenze e le competenze acquisite non importa in quale lingua per rispondere in modo adeguato ai bisogni che si manifestano in un ambiente

multilingue. Gli obiettivi in materia di competenza plurilingue (in senso stretto) possono essere legati alle seguenti competenze:

- comunicare oralmente in contesti multilingue, ad esempio, partecipare ad un dialogo in più lingue; utilizzare l'alternanza dei codici (*code-switching*) e la mescolanza tra codici (*code-mixing*) come mezzi funzionali rispetto alla comunicazione e al contesto;
- attingere da più fonti in lingue diverse per realizzare attività di produzione o di interazione in una lingua dominante;
- sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in modo non uniforme in diverse lingue, che, nel suo insieme, si adatta alle esigenze comunicative, ad esempio, un profilo costituito di eccellenti competenze complessive in una lingua A; buone competenze di ricezione in una lingua B; buone competenze orali (di ricezione e di produzione) in (varietà di) una lingua C; buone competenze in lettura in una lingua D; potenziali competenze di lettura in lingue vicine ma mai studiate;
- mediazione tra lingue, ad esempio di traduzione e interpretariato; spiegare in termini semplici in una lingua B il contenuto di un testo letto in una lingua C;
- utilizzare ogni tipo di sapere acquisito in occasione dell'apprendimento precedente di una lingua per comprendere testi in lingue della stessa famiglia (intercomprensione, ad esempio, tra le lingue romanze, le lingue slave, le lingue germaniche).

Benché i contesti multilingui siano una realtà e che l'impiego simultaneo di molte lingue e/o varietà di lingua presenti talvolta netti vantaggi in numerose situazioni, l'alternanza dei codici e la mescolanza dei codici sono generalmente considerate, nell'ambiente scolastico, come forme di uso della lingua da non praticare. Lungi da negare che, in materia di insegnamento delle lingue, i sistemi monolingui possono a volte presentare vantaggi, in base ai risultati attesi definiti dal curriculum, noi siamo favorevoli ad una pluralità di sistemi mono- e plurilingui che tengono conto anche dell'uso simultaneo dei repertori plurilingui degli attori coinvolti. Un atteggiamento rigido deve lasciare il posto ad una visione più pragmatica della realtà degli usi attuali della lingua e delle sue norme.

2. Abilità di usare (e dunque di costruire e ampliare) il repertorio pluriculturale e interculturale in interazione con l'alterità:

- capacità di identificarsi in e di condividere varie culture (competenza pluriculturale);
- capacità di mettere in dubbio ciò che sembra ovvio secondo la propria eredità culturale;
- capacità di reagire in modo non ego, ethno- o sociocentrico nei confronti di altre culture o sotto-culture;
- capacità di analizzare la diversità culturale;
- capacità di garantire la mediazione in occasione di incontri interculturali, ecc.

È ovvio che le lingue non possono essere usate con successo in contesti autentici senza almeno una qualche competenza interculturale. Se questa competenza è considerata una competenza secondaria, l'insegnamento delle lingue deve allora comprendere elementi di educazione interculturale. Nella *Guida*, la competenza interculturale è considerata una competenza a pieno titolo.

In sostanza, la competenza interculturale ha a che fare con l'integrazione dell'"alterità" nel proprio modo di pensare e nelle proprie azioni. A questo proposito, differisce significativamente dalla nozione di competenza pluriculturale, che pone l'accento sulla pluralità delle culture che si conoscono e con le quali ci si può identificare. Sviluppare la competenza interculturale presuppone lo sviluppo di un minimo d'identità interculturale. La competenza interculturale non è necessariamente legata alla conoscenza di altre lingue, ma allarga considerevolmente l'orizzonte di una possibile esperienza interculturale e di contatti interpersonali che, a loro volta, possono rafforzare la competenza interculturale. La conoscenza di una lingua franca può di certo facilitare l'esperienza interculturale. Quest'ultima non comincia all'estero; comincia con la presa di coscienza e la presa in considerazione di ciò che è sconosciuto. Ci sono ampie possibilità di esperienza interculturale, oggi, venendo a contatto con culture che, per altro, in numerose parti del mondo, sono ben lungi dall'essere unitarie. Ai nostri occhi, la pluralità viene considerata un caso di default delle culture umane, poiché le variazioni, i contatti e la dinamica delle lingue e culture sono – da un punto di vista sia diacronico che sincronico – universali e perché l'idea di spazi linguistici e culturali omogenei ha fortemente influenzato i processi di costruzione delle nazioni europee nel corso del XVIII e del XIX secolo³. Occorre dunque ben capire che non c'è necessariamente interdipendenza tra le differenze culturali e le frontiere linguistiche.

C. Che cosa occorre valutare per quanto riguarda le competenze e le attitudini che aiutano gli apprendenti, nel loro essere persone e cittadini, a sviluppare la loro interculturalità e il loro pensiero critico:

- l'apertura e la disponibilità a sperimentare l'alterità culturale e linguistica;
- la capacità di riflettere sulle competenze interculturali e sui suoi usi;
- il saper riconoscere il valore della diversità culturale e linguistica, della variazione e dell'alterità;
- il saper riconoscere la partecipazione in una società multiculturale e multilingue allo stesso tempo come un diritto e come una responsabilità, ecc.

Il concetto di educazione alla cittadinanza interculturale di Byram sviluppa ulteriormente queste competenze; all'insegnamento delle lingue straniere si attribuisce una missione più estesa, in quanto comprensivo di valori" (critici, democratici), ed esso costituisce una parte integrante dell'educazione alla cittadinanza democratica (Byram, 2008: 227-8). L'insegnamento delle lingue (straniere) «apporta un contributo complementare unico all'educazione alla cittadinanza (democratica), contributo la cui

³ Anche se, evidentemente, questa ideologia è apparsa molto prima, influenzando anche i processi di colonizzazione europea nel mondo.

specificità sta nella nozione di “cittadinanza interculturale”, che indica una forma di educazione alla cittadinanza che privilegia la comprensione e l’azione in quanto [l’apprendente] è considerato come membro di una società internazionale, ed in particolare di una società civile internazionale» (Byram, 2008: 229).

D. Che cosa occorre valutare per quanto riguarda le competenze che aiutano gli apprendenti a diventare responsabili della propria crescita in quanto utenti e studenti di lingue:

1) L’orientamento alle lingue, la comprensione e la conoscenza delle lingue:

- la capacità di riflettere sulla comunicazione e il linguaggio umano;
- la capacità di comprendere il (diverso) modo di funzionare delle lingue;
- la capacità di analizzare informazioni e dati linguistici;
- la consapevolezza del contesto storico, della diversità, della variabilità e del potenziale creativo delle lingue;
- la capacità di comprendere come il discorso contribuisce alla costruzione di informazioni, di opinioni, di idee, di ideologie e della coscienza.

Questi aspetti sono stati esplicitati in particolare nell’ambito dei progetti di *éveil aux langues* (*Awakening to languages*) quali, ad esempio, *EvLang* o *Janua Linguarum*. Questi progetti mirano a fare scoprire agli apprendenti, soprattutto ad un livello iniziale, il mondo delle culture (in interazione), delle lingue e dell’apprendimento delle lingue. In questi tipi di approcci lo sviluppo di competenze di comunicazione è considerato come un obiettivo secondario. L’*éveil aux langues* si propone lo scopo di familiarizzare gli apprendenti alla interculturalità e all’educazione linguistica e di porre le basi di un apprendimento efficace delle lingue, qualunque esse siano.

2. Attitudine ad apprendere le lingue; capacità di apprendere in modo autonomo e ad apprendere nel corso di tutta la vita (*life-long learning*):

- fare esperienze di apprendimento delle lingue e dell’uso di diverse lingue per scopi diversi (attività ludiche, estetiche, ecc.);
- riconoscere il valore della competenza linguistica, anche parziale;
- avere consapevolezza delle proprie competenze linguistiche;
- conoscere le strategie di apprendimento linguistico ed essere capace di utilizzarle;
- essere capace di autovalutare la propria competenza linguistica;
- essere capace di prevedere i progressi possibili e di pianificare/progettare lo svolgersi dell’apprendimento successivo;
- essere consapevole della possibilità di trasferire le proprie conoscenze e le proprie competenze in altri contesti, ecc.

Lo sviluppo globale dell'apprendente, e non soltanto nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, da tempo fa parte degli obiettivi indicati e perseguiti dal Consiglio d'Europa nelle sue attività e nelle sue pubblicazioni. È un dominio della competenza che apre a sinergie multiple, a condizione che l'insegnamento delle materie scolastiche sia integrato e coordinato. Molte delle competenze relative alla capacità di apprendere sono infatti in gran parte trasferibili da un contesto di apprendimento ad un altro.

E. Che cosa occorre valutare per quanto riguarda le competenze che aiutano gli apprendenti ad acquisire nuove conoscenze nei loro studi in contesti multilingui.

Capacità di utilizzare (e, così facendo, a diversificare) i loro repertori plurilingui e interculturali nella costruzione delle conoscenze:

- capacità di riutilizzare (e non semplicemente di riformulare) in una lingua conoscenze disciplinari acquisite in altre lingue;
- capacità di effettuare i compiti e le operazioni cognitive richieste da una/più discipline in più di una lingua rispettando le convenzioni disciplinari legate a queste lingue;
- capacità di servirsi di fonti orali e/o scritte in più lingue per costruire nuove conoscenze in una/più discipline;
- capacità di sfruttare gli orientamenti epistemologici delle discipline che differiscono a seconda delle culture educative, per una più differenziata e ricca acquisizione delle conoscenze disciplinari;
- capacità di costruire conoscenze più solide grazie all'insegnamento bi- o plurilingue anche attraverso l'opacità linguistica derivante dall'uso delle lingue 2^a o 3^a nelle varie discipline. L'assenza di trasparenza linguistica può infatti contribuire alla costruzione delle conoscenze disciplinari, poiché porta l'apprendente ad interrogarsi sul senso delle parole, sui concetti che stanno dietro quelle parole e sulla loro esatta definizione;
- capacità di individuare il punto di vista culturale rispetto al quale un dato argomento disciplinare viene trattato, punto di vista che è particolarmente importante in alcune discipline (ad esempio, la storia);
- capacità di sintetizzare punti di vista culturali diversi su un dato argomento disciplinare.

Nei paragrafi precedenti si è presa in considerazione la dimensione "lingua come materia". Quest'ultimo paragrafo riguarda piuttosto la seconda dimensione – "lingua delle altre materie" – che è rilevante nelle situazioni, sempre più numerose, in cui più lingue di scolarizzazione coesistono. Questo tipo di riflessione può riguardare:

- sistemi scolastici, scuole o classi dove si attua un insegnamento bilingue, sia in contesti dove una lingua regionale, minoritaria o della migrazione è utilizzata per apprendimenti disciplinari parallelamente alla lingua maggioritaria di scolarizzazione

sia in situazioni dove questa funzione è assunta da una lingua straniera (esperienze del tipo CLIL e EMILE);

- università in cui i corsi sono svolti in più di una lingua.

La dimensione “lingua delle altre materie”, molto complessa per le sue implicazioni che sono nello stesso tempo (pluri)linguistiche, (inter)culturali e cognitive, richiede più ampi approfondimenti, anche in termini di ricerca. È per questa ragione che questo studio si limita a richiamarla quale componente importante dell’educazione plurilingue ed interculturale senza avere l’ambizione di prenderla in considerazione nella riflessione sulla valutazione delle competenze plurilingui ed interculturali.

Operazionalizzazione

Prima di progettare una valutazione e di trovare le forme adatte attraverso le quali realizzarla, dovrebbero essere tradotti in attività concrete gli aspetti dell’educazione plurilingue ed interculturale (vedi sopra) che potrebbero essere oggetto di valutazione. Gli aspetti indicati in A e D possono essere attuati più facilmente e in modo più attendibile se esistono referenziali specifici ai quali possono fare riferimento. Alcuni aspetti si prestano più che altri.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, Consiglio d’Europa, 2002⁴) funge da referenziale soprattutto per l’uso delle lingue straniere per scopi comunicativi (parte B 1 più sopra) e, in particolare, per l’uso di una sola lingua straniera alla volta. Per questo più comune caso di apprendimento di una lingua, le attività linguistiche e le competenze ad esse corrispondenti sono descritte e classificate secondo una scala che va da A1 a C2. A livello concettuale, l’uso di più di una lingua entra in questa classificazione nella misura in cui la mediazione⁵ è una delle quattro grandi modalità comunicative (oltre alla ricezione, alla produzione e all’interazione) delle attività linguistiche. Tuttavia, per la mediazione non vengono fornite né descrittori né scale di livello. Altre forme di attività linguistiche plurilingui non compaiono neppure nelle scale di riferimento. Tuttavia il QCER fornisce un modello di competenze ed un sistema descrittivo la cui utilità non si limita al suo solo campo di applicazione. Il suo approccio azionale tiene conto simultaneamente delle categorie descrittive di base (compito, testo, tema), delle strategie, dei processi linguistici, delle competenze generali e delle competenze linguistiche⁶ che possono essere applicate ad attività linguistiche che

⁴ Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

⁵ Il QCER (2002, p. 18) descrive in questi termini la mediazione: «Sia in ricezione sia in produzione, attività scritte e/o orali di mediazione rendono possibile la comunicazione tra persone che, per un qualsiasi motivo, non sono in grado di comunicare direttamente. La traduzione e l’interpretariato, la parafrasi, il riassunto e il resoconto consentono la (ri)formulazione del testo originario rendendolo accessibile a una terza persona che non potrebbe accedervi direttamente».

⁶ Il QCER e la “Guida” non intendono il termine “competenza” nello stesso modo. Le “competenze generali” e le “attività linguistiche” del QCER sono le “risorse” nella “Guida”; le “capacità linguistiche” della Guida corrispondono alla “competenza linguistica” del QCER. Nell’uso corrente, il termine

non sono ancora descritte né collocate in scale di livello, ad esempio l'uso di una lingua per scopi specifici (prima lingua di scolarizzazione o altre lingue usate nell'insegnamento e apprendimento di materie "non linguistiche", ecc.) o l'uso di più di una lingua per scopi educativi o in un contesto extrascolastico.

I sistemi descrittivi ed analitici, simili a quelli del QCER, sono particolarmente utili per l'insegnamento e la valutazione. Nell'insegnamento (apprendimento) permettono di scomporre gli obiettivi di apprendimento in unità più piccole (lessico, aspetti pragmatici, fonetica, caratteristiche dei generi discorsivi, cultura generale, ecc.). La valutazione realizzata in classe può riguardare direttamente micro-obiettivi che derivano da queste unità di insegnamento/apprendimento (prove di vocabolario, ecc.); la valutazione della capacità di svolgere compiti e attività complesse può anche basarsi su criteri che corrispondono a questi particolari aspetti (cfr. tavola 3 del QCER, "Aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata"⁷, o altre griglie di valutazione).

Per quanto riguarda la competenza interculturale (cfr. le sezioni seguenti B2 e C) sono stati elaborati dei quadri di riferimento, ma non ancora delle scale di valutazione fondate su dati empirici. Il capitolo 5 del QCER ("Le competenze di chi apprende e usa la lingua") esplicita in parte la nozione di competenza interculturale nella misura in cui questa è utile per avere successo nelle attività comunicative. Diversi tipi di competenze interculturali vengono classificate nelle diverse categorie di "saperi": *sapere* (conoscenza dichiarativa, ad esempio: conoscenza culturale, conoscenza delle differenze culturali); *saper fare* (abilità e saper fare, ad esempio: rispettare le regole, «individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture»⁸); *saper essere* (ad esempio, «apertura e interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture; disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali»⁹).

Byram (1997) presenta, a questo riguardo, un quadro più generale che si basa sulla nozione di "competenza comunicativa interculturale" (*Intercultural Communicative Competence* - CCI). Il punto di vista della "Guida" su questo punto corrisponde molto da vicino a questo concetto, che, d'altra parte, classifica i suoi obiettivi in categorie simili a quelle del CECR (cioè in vari tipi di risorse conoscitive), interpretandole ed allargandole in modo interessante:

- atteggiamenti (*saper essere*): curiosità ed apertura mentale, capacità di abbandonare il proprio scetticismo in relazione ad altre culture e relativizzare la propria;
- conoscenza (*saperi*): conoscenze di un gruppo sociale, dei suoi prodotti e pratiche come pure dei processi generali di interazione individuale e sociale;
- capacità d'interpretare e di mettere in relazione (*saper comprendere*): capacità di interpretare un documento o un evento relativo ad un'altra cultura, di spiegarli e di metterli in relazione con documenti o eventi del proprio spazio/contesto di appartenenza;
- competenze di scoperta e di interazione (*saper apprendere/fare*): attitudine ad acquisire nuove conoscenze su una cultura e pratiche culturali, e trattare conoscenze,

"competenza" può essere usato in entrambi i modi o come termine generale che comprende questi due aspetti. In questo documento, i termini "competenza", "attitudine", "abilità" e "capacità" rinviano tutti alla "capacità di usare una lingua", salvo indicazioni contrarie.

⁷ QCER, 2002, p.p. 36-37.

⁸ QCER, 2002, p. 129.

⁹ QCER, 2002, p. 130.

atteggiamenti ed attitudini durante una comunicazione e una interazione in tempo reale; consapevolezza culturale critica/educazione politica (*sapersi impegnare*): attitudine e disponibilità a valutare, in modo critico e in base a criteri espliciti, le prospettive, le pratiche e prodotti del proprio paese e della propria cultura e quelli degli altri; l'apprendente può allora partecipare ad interazioni ed a negoziazioni e svolgere il ruolo di mediatore (Byram, 1997: 47-54; Byram, 2008: 230-33).

Parallelamente, Byram e i suoi colleghi hanno proposto dei modi per tradurre questi aspetti in attività concrete oltre che in percorsi di riflessione (Progetto INCA¹⁰; *Autobiografia degli incontri interculturali*¹¹). Inoltre Byram e i partner del progetto INCA hanno descritto sei componenti della competenza interculturale, abbinate tra loro in coppia in modo da costituire tre moduli che si presentano come tre (proposte di) livelli. I moduli sono:

- Modulo 1. *Apertura*:
 - *rispetto dell'alterità* (capacità di distanziarsi dai modi convenzionali di porsi rispetto alle usanze e ai valori, considerati tutti uguali);
 - *tolleranza dell'ambiguità* (capacità di accettare l'ambiguità e l'incertezza e di reagirvi in maniera costruttiva).
- Modulo 2. *Saperi*:
 - *scoprire conoscenze* (apertura e disponibilità ad accogliere e a concretamente usare conoscenze culturali);
 - *empatia* (capacità di comprendere in maniera intuitiva ciò che gli altri pensano e provano).
- Modulo 3. *Capacità di adattamento*:
 - *flessibilità nei comportamenti* (capacità di adattare il proprio comportamento in funzione di differenti necessità e situazioni);
 - *consapevolezza comunicativa* (capacità di riconoscere le convenzioni comunicative e di farle proprie in modo consapevole).

I tre livelli indicano il grado di sviluppo e di messa in pratica di queste sei componenti:

- *Competenza di base*: l'individuo è ragionevolmente tollerante, disponibile ad una interazione positiva, ma reagisce solo agli eventi, non li anticipa e pianifica.

¹⁰ Il progetto INCA (*Intercultural Competence Assessment* - <http://www.incaproject.org/>) si iscrive nel quadro del programma Leonardo da Vinci; propone strumenti per la valutazione della competenza interculturale degli adulti che lavorano in un ambiente interculturale. Comprende testi introduttivi e manuali; un quadro teorico; strumenti di valutazione – che si basano sull'interpretazione di scenari interculturali e sui giochi di ruolo – e un portfolio per la riflessione personale, la valutazione e la documentazione. Alcuni di questi strumenti sono anche disponibili online.

¹¹ *L'autobiografia degli incontri culturali* (*Autobiography of Intercultural Encounters*) è una componente della CCI, concepita a completamento del *Portfolio europeo delle lingue* del Consiglio d'Europa, disponibile all'indirizzo: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.

- *Competenza intermedia*: l'individuo preferisce rispondere in modo neutrale alla differenza ed è pronto a rispondere e ad adattarsi alle esigenze di situazioni non familiari.
- *Competenza approfondita*: l'individuo ha acquisito una sufficiente sicurezza per affrontare in modo corretto situazioni e questioni nel contatto con l'altro; è sempre pronto ad usare un vasto repertorio di strategie, conoscenze e competenze per affrontare la differenza.

Altri progetti mirano a scomporre e a strutturare la competenza interculturale, e questo potrebbe rendere possibile una più precisa definizione degli obiettivi e delle scale di livello. Il progetto CARAP¹², in corso, è tra i più importanti in questo ambito di ricerca (cfr. anche Beacco, 2004).

La sensibilizzazione alle lingue (*éveil aux langues*) (sezione D 1) è una pratica educativa che risale agli anni '80. Numerosissimi materiali sono stati prodotti nell'ambito del progetto *EvLang* dell'*European Centre for Modern Languages* (ECML/CELV)¹³ di Graz. Il rapporto del progetto *Janua Linguarum* contiene una ricca bibliografia che riporta numerose fonti. La sensibilizzazione alle lingue coinvolge varie nozioni, alcune delle quali sono state tradotte in attività da realizzare in classe, ma non esiste alcun referenziale comune che indichi una progressione o dei livelli. Resta inoltre ancora da dimostrare l'esistenza di legami forti tra questa attività e l'apprendimento delle lingue nella prospettiva della comunicazione plurilingue.

Per quanto riguarda la capacità di apprendere (in modo consapevole) le lingue (sezione D 2), essa è stata in parte concettualizzata e, su alcuni aspetti, sono stati formulati degli approcci sistematici. I manuali e le pubblicazioni in materia forniscono inoltre esempi concreti oltre che diversi materiali a cui attingere. Tuttavia, non esiste alcun quadro di riferimento generale o comune, né che sia stato empiricamente validato.

Tra i testi di riferimento sulla teoria e la pratica dell'apprendimento autonomo che conservano ancora la loro validità sono da ricordare Holec (1981/79), Dam (1995) e Little (1991), questi due ultimi sempre particolarmente attivi in questo settore di ricerca. La capacità di autovalutazione è una condizione preliminare all'apprendimento autonomo; infatti, la capacità di valutazione dei progressi raggiunti e di pianificazione degli apprendimenti successivi è un elemento essenziale della capacità di "prendere in mano" il proprio apprendimento (capacità che caratterizza l'apprendimento autonomo). I lavori che seguono permettono di esplorare in modo più approfondito questa dimensione: Oskarsson (1984), Dickinson (1992), Oscarson (1997), Little (2005).

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento delle lingue, i "classici" costituiscono ancora un buon punto di partenza, poiché danno una visione globale del problema, contribuiscono a strutturare questo settore e possono aiutare ad identificare gli obiettivi proposti dai differenti metodi di definizione dei livelli di progressione – si vedano, ad esempio, Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990). Tuttavia, essi non presentano né programmi, né quadri di riferimento che indichino dimensioni e livelli.

La definizione di obiettivi e la valutazione delle strategie di apprendimento devono essere realizzate conservando la loro complessa natura: da un lato, il fatto di possedere

¹² CARAP: <http://carap.ecml.at/>.

¹³ European Centre for Modern Languages (ECML) <http://www.ecml.at/>.

un repertorio di strategie non significa necessariamente che una persona sia capace di riflettere consapevolmente o di comunicare sulla base di tutte queste strategie (poiché ne è soltanto potenzialmente consapevole); d'altra parte, le strategie non hanno la stessa efficacia per tutti – l'applicazione di una soluzione unica non si pone in questo contesto. Inoltre, l'uso di strategie non è necessariamente una buona cosa in sé, come dimostrano chiaramente i casi di ricorso eccessivo a questo tipo di strumento. Di conseguenza, la valutazione delle strategie di apprendimento e del loro impiego da parte degli apprendenti deve essere attuata con tutta la prudenza necessaria.

Tenuto conto di quanto sopra, gli aspetti dell'educazione plurilingue ed interculturale che si prestano alla valutazione possono essere attuati in modo più o meno sofisticato. In ambito scolastico, ad esempio, ciò può tradursi nella definizione di un obiettivo per un compito o un'unità di apprendimento data, nella indicazione della padronanza di un dominio di conoscenza o nello sviluppo di una competenza in un certo tempo dato o nel successo degli studi dopo un certo numero di anni. In materia di valutazione, occorre avere chiarezza su ciò che viene valutato. È qui che interviene il concetto di "costrutto" (*construct*) (concetto ipotetico). Bachman & Palmer (2010: 43) danno di costrutto la seguente definizione:

Per i nostri scopi, si può considerare che un costrutto è la definizione specifica di una capacità che può essere oggetto di valutazione o di una data prova di valutazione i cui risultati possono essere interpretati e misurati. La definizione del costrutto per una particolare situazione di valutazione diventa la base per un'interpretazione che va dalla prestazione alla valutazione. Nel quadro del processo di progettazione, di messa a punto e di applicazione delle valutazioni degli apprendimenti linguistici, possiamo definire il costrutto da diversi punti di vista, dal contenuto di una particolare sequenza di un corso di lingua all'analisi di ciò che richiedono gli elementi costitutivi della competenza linguistica necessari per eseguire compiti linguistici in un determinato dominio, alla costruzione di un modello teorico di competenza linguistica.

Bachman and Palmer hanno messo a punto questa definizione avendo in mente la valutazione della competenza linguistica. Tuttavia riteniamo che, per quanto riguarda le abilità/competenze (e gli atteggiamenti), si possa estendere il suo campo di applicazione al dominio, certamente più ampio, dell'educazione plurilingue e interculturale. Quale che sia il caso, le conclusioni riguardanti la competenza di un individuo sulla base del suo comportamento osservabile (nell'ambito della valutazione) sono giustificate solo se è reso trasparente il legame tra la competenza e la valutazione.

2. VALUTAZIONE

Nelle sezioni che seguono si affronteranno diversi aspetti della valutazione: i tipi di valutazione, la qualità, gli obiettivi, i valutatori e gli strumenti della valutazione.

2.1. *Che cosa è la valutazione?*

Le competenze, la consapevolezza, gli atteggiamenti e le capacità non sono, in genere, direttamente osservabili. Occorre utilizzare dei metodi e degli strumenti appropriati per poter esplorare i diversi concetti – compito tutt’altro che facile e banale. Se la valutazione è intesa in senso più ampio del semplice test, si possono trovare strumenti per valutare fenomeni che, a prima vista, sembrano essere impermeabili ad ogni processo valutativo. In ogni caso non bisogna dimenticare che, quale che sia il metodo di valutazione adottato, tutti i metodi presentano dei limiti.

Nell’ambito della valutazione delle competenze linguistiche (il nostro punto di partenza, come si è già sottolineato), la terminologia è lungi dall’essere coerente, anche fra gli specialisti. Nel loro lavoro *Language Assessment in Practice*, che prendiamo come riferimento, Bachman e Palmer (2010) definiscono la valutazione come la raccolta di informazioni allo scopo di aiutare il processo decisionale. Intesa in questo senso molto ampio, la nozione di valutazione copre tutti gli altri termini che vi si riferiscono (esame, prova di verifica, test, valutazione alternativa, ecc.). Inoltre, il termine valutazioni (al plurale) è utilizzato per denominare le singole attività di valutazione (ad esempio, il colloquio/l’interrogazione orale o la risposta ad una *check-list* di autovalutazione). Nel presente documento si adotta questo medesimo approccio.

Bachman e Palmer (2010: 28 e sgg.) fanno una distinzione fondamentale tra la valutazione implicita e la valutazione esplicita. La prima, in generale, avviene in tempo reale, nello stesso momento in cui si fa qualcosa (ad esempio, quando si presenta una relazione) o quando qualcun altro fa qualcosa (e si fornisce un istantaneo feedback correttivo); è dinamica e si adatta sempre ad ogni nuova situazione. La valutazione esplicita, al contrario, è presentata come tale a tutti coloro che ne sono coinvolti; in classe, è distinta dall’insegnamento. Nell’ambito dell’apprendimento autonomo, può consistere in un questionario, in una *check-list* o in qualsiasi altro strumento di valutazione adeguato. Le valutazioni implicite ed esplicite (cioè le attività di valutazione) perseguono spesso obiettivi diversi e sono legate a vari tipi di decisione; di norma, hanno anche conseguenze che variano in termini di incidenza sui curricoli e la vita delle persone. La valutazione implicita di una relazione, ad esempio, può semplicemente fare in modo che chi relaziona parli a voce più alta; viceversa, la valutazione formale di questa stessa relazione da parte di esaminatori esperti può condizionare il conseguimento del suo diploma e la prosecuzione dei suoi studi in un’altra scuola o istituto. Nel presente documento ci si occuperà soprattutto della valutazione esplicita.

2.2. *Domande relative alla valutazione*

Gli esperti e coloro che utilizzano le valutazioni devono assolutamente rispettare il principio secondo il quale le decisioni che hanno conseguenze pesanti vanno effettuate sulla base di valutazioni sufficientemente pertinenti e fondate. Non è invece necessario essere così rigorosi quando le conseguenze che derivano da una valutazione non rischiano o rischiano poco di recare danno all’una o all’altra delle parti coinvolte.

Bachman & Palmer (2010: 30) suggeriscono di portare, per ogni valutazione (esplicita), una lista di argomenti, sostenuti da dati, che ne giustifichi l’uso (*Assessment Use*

Argument - AUA). L'AUA deve mostrare chiaramente come si correlano tra loro la prestazione (*performance*) di chi viene valutato, il giudizio o il risultato ottenuto, l'interpretazione della competenza valutata, le decisioni prese su questa base e le conseguenze che potrebbero derivarne. I dati raccolti in occasione dell'elaborazione, della realizzazione e dell'analisi della prova servono a sostenere le ipotesi avanzate nell'AUA. Sono numerosi gli esperti che, in questi ultimi anni, hanno sostenuto questo modo di procedere, in particolare rivolgendosi a coloro che dubitano della possibilità di valutare con efficacia le competenze linguistiche dei migranti (valutazione destinata a testare la loro conoscenza della lingua locale – e questo solleva grandi sfide), come pure a coloro che avanzano forti critiche alla valutazione delle conoscenze e competenze linguistiche¹⁴.

Gli innovativi lavori di Messick, che offrono una visione globale della questione della validità della valutazione (Messick, 1988), con particolare attenzione ad aspetti di ordine etico, hanno considerevolmente influenzato l'attuale evoluzione della valutazione nell'insegnamento, così come il metodo sviluppato dagli anni 1990 da Bachman e Palmer. Questi ultimi (2010: 31) indicano quattro "principi fondamentali" che governano la valutazione (esplicita), di cui tre legati alla necessità di giustificare la valutazione, il quarto riguardante la collaborazione e la partecipazione:

1. la necessità, per i progettisti e gli utenti delle valutazioni dell'apprendimento linguistico, di essere in grado di giustificare ai destinatari l'utilizzo (decisioni, conseguenze) che viene fatto delle valutazioni;
2. la necessità di portare argomenti che giustifichino l'uso della valutazione (AUA), che siano chiaramente articolati, coerenti e che mettano in relazione la prestazione di chi viene valutato con le interpretazioni e gli usi previsti della valutazione;
3. portare elementi di prova, dati a sostegno delle dichiarazioni dell'AUA;
4. la necessità, per tutti coloro che ne sono coinvolti, di collaborare tra loro nel corso del processo di elaborazione e di uso della valutazione.

Questi principi costituiscono una base preziosa per costruire una cultura della valutazione fondata sulla trasparenza, la coerenza, la responsabilità, l'argomentazione razionale, l'utilizzo di dati a sostegno, la collaborazione e l'impegno ad adottare buone pratiche che siano eque. Come lascia intendere il primo paragrafo di questa sezione, il rispetto di questi principi non significa in nessun modo che tutte le valutazioni debbano essere rigorosamente standardizzate e giustificate per iscritto per essere accettabili e attendibili. Si tratta qui piuttosto di una questione di proporzioni: ogni valutazione deve rispettare questi principi in un modo o nell'altro. Se i criteri che riguardano le valutazioni che non hanno conseguenze importanti a livello sociale possono essere relativamente flessibili, questi devono essere invece definiti in modo molto rigoroso e preciso quando sono in gioco decisioni che hanno effetti sulla vita o la carriera di chi viene valutato. Non bisogna tuttavia sottovalutare l'impatto delle valutazioni che non hanno conseguenze importanti immediate poiché queste valutazioni influenzano innegabilmente le attese (Rosenthal et Jacobson, 1992) e le aspirazioni personali, che sono una realtà di cui tenere gran conto nel sistema educativo. In tutti i casi,

¹⁴ Cfr. ad esempio le posizioni di Shohamy (2001) ou McNamara & Roever (2006).

l'applicazione dei principi sopra indicati dovrebbe avere un effetto positivo sulla adeguatezza e correttezza degli interventi e delle attività di valutazione in quanto contengono il tipo di domande e di criteri che offrono garanzia di qualità.

2.3. Perché ricorrere alla valutazione?

Coloro che ricorrono alla valutazione possono avere motivazioni molto diverse: verificare se l'insegnamento ha dato i suoi frutti, indurre gli studenti a studiare più seriamente, o ad intimidirli, consegnare diplomi, ecc. Gli autori del presente studio sono consapevoli che, nei fatti, le valutazioni sono di rado di buona qualità e che i risultati sono a volte sfruttati per finalità non preventivate. In ambito sociale, tutte le forme di valutazione possono potenzialmente servire all'obiettivo (nascosto) di raccogliere dati sulle differenze per giustificare le disuguaglianze sociali. Tuttavia, continuiamo a credere in una motivazione principalmente etica. Condividiamo perciò in larga misura la posizione ottimista di Bachman e Palmer (2010: 26), per i quali il primo obiettivo di ogni valutazione è quello di raccogliere informazioni per aiutare le persone a prendere decisioni che abbiano effetti positivi. Sottolineiamo tuttavia che tale ottimismo non si giustifica nel caso in cui gli utilizzatori non rispettino i principi sopra indicati. È ovvio che, quando si parla di "effetti positivi", non significa che una valutazione debba avere effetti positivi per tutti, ma piuttosto che la valutazione deve fornire quelle informazioni che sono necessarie per prendere decisioni che abbiano conseguenze globalmente positive, tenendo conto di tutte le parti interessate¹⁵.

Come già accennato, le decisioni fondate su valutazioni possono avere effetti di diverso grado di positività o di negatività. È perciò fondamentale distinguere tra valutazione *formativa* e valutazione *sommativa*. Tra questi due tipi di valutazione esiste una grande differenza.

Le *valutazioni formative* fanno parte integrante del processo di apprendimento: la raccolta di informazioni è seguita da una valutazione dei dati raccolti, sulla base della quale vengono prese decisioni che hanno effetti (adeguamenti, ecc.) sul processo di apprendimento e/o di insegnamento.

Le *valutazioni sommative* forniscono informazioni per prendere decisioni finali sulla base di risultati/dati certi (successo/fallimento ad un corso, facendo ricorso, spesso, ad una prova di livello; raggiungimento di un livello di competenza dato, generalmente mediante l'uso di un test di competenza). Non possono essere strettamente separate dalle valutazioni formative se lo scopo è di orientare una successiva fase del percorso di insegnamento e/o di apprendimento. Quando si tratta di certificare che l'apprendente conosce o è capace di fare questa o quella determinata cosa, occorre fare in modo che le competenze valutate siano realmente valorizzate nel contesto sociale corrispondente. Così, un documento che attesta una certa competenza nella comprensione e produzione orale, ma non la competenza nella comprensione e produzione dello scritto, deve essere considerato un documento che certifica un successo e non un fallimento. Lo stesso dicasi, ad esempio, per descrittori come: "*L'interazione orale su argomenti di vita quotidiana è in gran parte possibile/accettabile se l'apprendente è capace di alternare (code-switch) l'uso della lingua*

¹⁵ Ad esempio, l'esito negativo di un esame può non aiutare la carriera di un candidato, ma garantisce che l'esame in questione sia considerato valido come prova della competenza di tutti coloro che l'hanno superato con successo.

obiettivo A con quello della sua L1”; l’essere in grado di comunicare (soltanto) grazie all’alternanza dei codici è, infatti, per lo più percepita come un segno di competenza piuttosto che di incompetenza. Infine, quando un insegnamento della lingua d’origine viene proposto, ed anche valutato, nell’ambito del curriculum, la raccolta di informazioni sulle competenze in questa lingua, anche se fondamentalmente corrisponde alla nostra concezione generale della competenza plurilingue, può risultare una pratica stigmatizzante a livello sociale se gli organi di controllo in materia di istruzione e di occupazione non riconoscono, tutti, il valore di tale risorsa. La messa a disposizione di valutazioni sulla competenza plurilingue può contribuire a promuovere la competenza e la pratica plurilingue, ma occorre ancora tempo e che siano messi a disposizione gli strumenti necessari perché si verifichi un mutamento e una evoluzione del modo di pensare più diffuso su questo tema. Raccomandiamo dunque un’attuazione prudente, illuminata, delle valutazioni e del sistema che le certifica. In caso contrario, nonostante tutte le buone intenzioni di questo mondo ed un lavoro coscienzioso, “le ricadute positive” si faranno sempre attendere.

2.4. *Come valutare gli apprendenti?*

Le valutazioni si iscrivono in un particolare insieme che comprende i soggetti valutati, gli esperti e gli strumenti di valutazione. La prestazione sottoposta a valutazione si iscrive, inoltre, in un contesto sociale.

La natura degli strumenti di valutazione è estremamente variabile, in particolare per quanto riguarda il loro livello di standardizzazione o il loro carattere formale. Diamo qui di seguito alcuni esempi di strumenti, presentati in ordine crescente di standardizzazione:

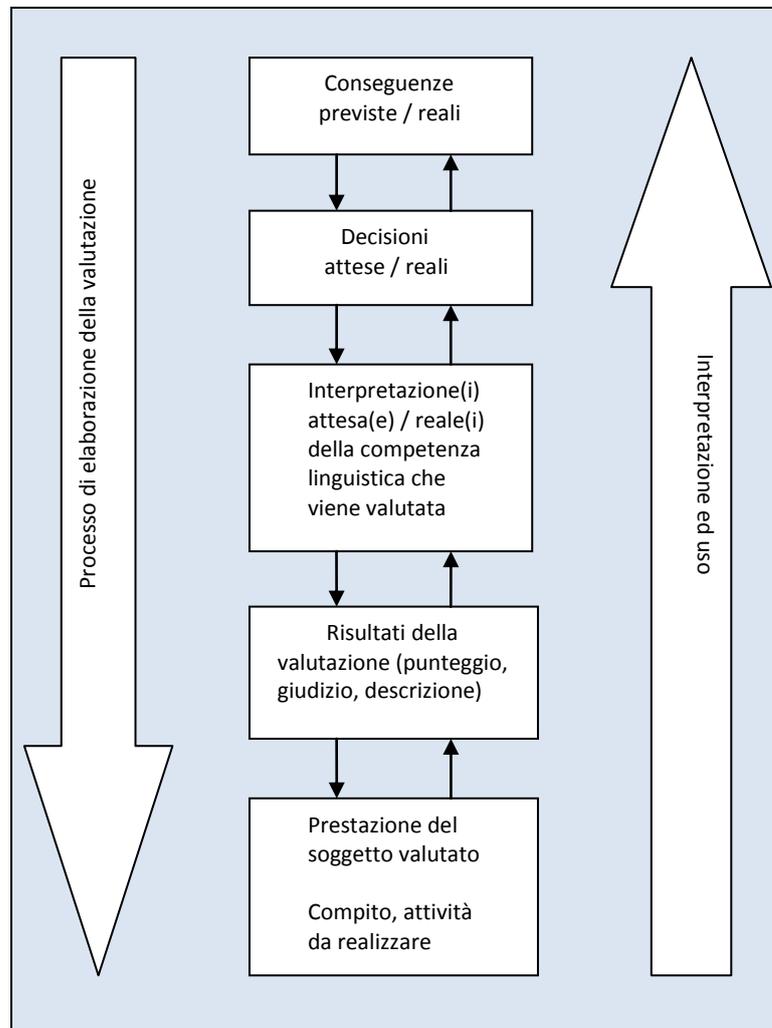
- un insieme flessibile di strategie metacognitive di cui ci si serve per riflettere in modo consapevole sul modo in cui si attua con successo un compito comunicativo, un’esperienza interculturale, una strategia di apprendimento del lessico, ecc.;
- un questionario sugli incontri interculturali destinato a facilitare la riflessione e l’autovalutazione;
- un compito di produzione scritta accompagnato da un insieme di criteri specifici per tipo di discorso in previsione di una autovalutazione e di una valutazione tra pari di aspetti pertinenti alla prestazione comunicativa (ad esempio, relazione orale, una lettera formale, ecc.);
- una griglia di criteri di osservazione generale per la valutazione, da parte dell’insegnante, di una interazione orale in due lingue;
- una lista, in base ad una scala, di descrittori della capacità di comprensione orale a livelli adiacenti, in previsione di una valutazione comune apprendente/insegnante;
- compiti di valutazione validati, prove di verifica con scale di giudizio / di punteggio, test interi prodotti in base a norme e criteri concordati in comune, ecc.

Quando le decisioni prese sulla base di informazioni raccolte attraverso la valutazione implicano conseguenze rilevanti, questa valutazione deve essere realizzata da esperti e

mediante l'uso di strumenti standardizzati. La validità di tale valutazione è un aspetto essenziale e deve essere dimostrata. Bachman & Palmer (2010) raccomandano, a questo proposito, che siano portate giustificazioni argomentate (*Assessment Use Argument*), tratte dai dati raccolti nel corso dell'elaborazione del test e della ricerca che accompagna l'uso di test, a sostegno dell'utilizzo della valutazione. Se le finalità sono meno elevate, i requisiti degli strumenti di valutazione possono essere fissati in modo meno rigoroso, ma tuttavia devono essere sempre indicati.

Nell'approccio di Bachman & Palmer, che mantiene intera la sua utilità, gli strumenti di valutazione fanno parte integrante delle valutazioni per le quali sono adottati e che svolgono una funzione sociale (positiva) nel loro rispettivo contesto. Gli strumenti di valutazione non sono a priori buoni o cattivi, utili o, al contrario, inutili, ma solo adatti, adeguati o meno in base alle decisioni da prendere e tenendo conto delle conseguenze che deriveranno dalla loro applicazione.

Schema 1. *Legami induttivi che disciplinano il processo di elaborazione delle valutazioni e che giustificano il loro utilizzo: conseguenze dalla prestazione alla valutazione e viceversa.*



Il processo di elaborazione di una valutazione e delle argomentazioni che giustificano il suo utilizzo (AUA) ha come punto di partenza le decisioni attese e le loro conseguenze reali. Ad esempio, la decisione di partenza può essere la seguente: “*l'apprendente comprende sufficientemente le lezioni introduttive in spagnolo ed in inglese riguardanti il suo dominio di studio e ne sa integrare pienamente il contenuto – Sì/No*”. In funzione della risposta, i consulenti di un centro di lingua possono incoraggiare l'apprendente a recarsi all'estero per un semestre per studiare o, invece, ad approfondire la sua conoscenza delle lingue in questione prima di partire (conseguenze). In una fase successiva, i due insegnanti di lingua definiscono insieme il tipo e la quantità di informazioni di cui hanno bisogno per fare previsioni sufficientemente affidabili sulle reali competenze linguistiche dell'apprendente. Avendo un'esperienza limitata in materia, questi insegnanti decidono di raccogliere dati e conservare la traccia dei risultati degli studenti che partono. Coloro che progettano la valutazione, essendo così in grado di sapere quali informazioni si presume la valutazione debba fornire, ne definiscono le caratteristiche precise ed iniziano ad elaborare – e a provare direttamente presso gli studenti – compiti concreti (legati alla comprensione orale delle lezioni) e le chiavi di correzione; definiscono anche i livelli di successo/fallimento ed altre norme. Una volta valutati i candidati valutati, le informazioni raccolte sono analizzate per convalidare e per giustificare la valutazione, ecc. Le valutazioni messe a punto e la cui validità è stata più o meno dimostrata secondo queste procedure possono essere utilizzate ed interpretate per prendere decisioni con una certa sicurezza, in funzione del grado di rigore applicato¹⁶.

La valutazione può essere realizzata dagli apprendenti stessi (*autovalutazione*), da compagni o colleghi (*valutazione tra pari*), dagli insegnanti/mediatori (*valutazione da parte dell'insegnante*) o da esaminatori specializzati (*valutazione da parte di esperti*). Questi vari attori possono collaborare tra loro, in un modo o nell'altro, in previsione di una valutazione comune. L'esperto può fornire i test, le prove di verifica, le attività per la valutazione, svolgere il ruolo di interlocutore nel colloquio orale con l'apprendente e/o di valutatore.

- L'*autovalutazione* è adatta sia per le valutazioni formative che per le valutazioni sommative, a condizione che non abbia alcuna ricaduta negativa per l'apprendente. Formare gli studenti all'*autovalutazione* è spesso considerato uno specifico obiettivo poiché essa è un elemento dell'apprendimento autonomo che prepara all'apprendimento nell'arco di tutta la vita. Gli apprendenti, e in particolare coloro che hanno familiarità con l'*autovalutazione*, sono spesso in grado di intuizioni inaccessibili ad altri. Loro soli possono fornire certe informazioni su ciò che sono capaci di fare in situazioni reali di contatto con altre lingue e con la diversità culturale, sul loro interesse e la loro disposizione ad entrare in contatto con l'alterità, sui problemi che emergono, su ciò che provano, ecc. D'altra parte, nel contesto scolastico, essi si trovano per molti aspetti nella posizione privilegiata di “esperti”: sanno infatti quali argomenti e quale sequenza didattica li motivano, verificano direttamente l'utilità delle strategie di apprendimento, possono indicare necessità immediate, ecc. L'*autovalutazione* funziona meglio quando gli apprendenti possono collegare le attività svolte alla loro esperienza e quando comprendono appieno e

¹⁶ Bachman e Palmer descrivono e illustrano in molti altri modi questo elemento centrale della loro procedura. Non è necessario limitarla, come fanno, alla sola valutazione delle competenze linguistiche.

hanno familiarità con i criteri che devono applicare. D'altra parte – ne abbiamo già accennato – i risultati delle autovalutazioni non dovrebbero normalmente comportare alcuna sanzione negativa poiché gli studenti non desiderano certo porsi in una condizione di svantaggio. Tuttavia, non è escluso che nelle classi in cui regnano un clima di collaborazione ed una ben radicata cultura del feedback, l'autovalutazione degli apprendenti non possa contribuire a valutazioni che sollecitano sfide elevate.

- La *valutazione tra pari* dovrebbe servire unicamente alla valutazione formativa. Questo tipo di valutazione persegue un doppio obiettivo: 1) oltre al loro giudizio personale, gli studenti ricevono un feedback da parte di qualcuno che si pone come esterno ma che ha familiarità con gli stessi compiti e criteri di valutazione; i pari possono concentrarsi su una sola persona, mentre gli insegnanti devono spesso gestire classi molto numerose; 2) valutando i loro pari, gli apprendenti comprendono meglio ciò che ci si attende da loro e migliorano inoltre le loro competenze di autovalutazione.
- La *valutazione da parte degli insegnanti* è una valutazione locale non standardizzata effettuata dall'insegnante in classe (Leung, 2005: 871). Gli insegnanti sono generalmente tenuti ad effettuare un numero incalcolabile di valutazioni. Sono chiamati a valutare molti allievi su tutta una serie di competenze il cui carattere formale varia enormemente - dalla valutazione continua implicita alle verifiche previste dal sistema, agli esami locali che determinano l'accesso al percorso di studio successivo. Ciò nonostante, la maggior parte degli insegnanti è assai poco formata sulla valutazione.

Nella maggioranza dei casi, le valutazioni da parte degli insegnanti hanno una funzione formativa, essendo le attività d'insegnamento e di apprendimento adattate in funzione dei risultati ottenuti. Le valutazioni sommative svolgono un ruolo tuttavia importante, anche quando esiste, nella scuola, un sistema di valutazione standardizzato. Se la valutazione standardizzata riguarda il più delle volte i risultati prodotti da un sistema, la valutazione da parte dell'insegnante riguarda generalmente ogni singolo allievo nel contesto della classe e della scuola nel suo complesso, fatto che fornisce un contributo complementare considerevole, se non essenziale. Questo tipo di valutazione ha il vantaggio di essere flessibile, può essere adattato al contenuto reale dei corsi e tenere conto eventualmente delle particolari condizioni e dei contesti di apprendimento e di altri aspetti considerati pertinenti. Inoltre, le valutazioni da parte degli insegnanti permettono idealmente di integrare altre forme di valutazione – come, ad esempio, la valutazione per mezzo del *portfolio*, una valutazione dinamica che si costruisce sulla base di differenti e numerose fonti di informazione sugli allievi.

La valutazione da parte dell'insegnante ha anche i suoi inconvenienti. Una delle critiche più diffuse riguarda il ruolo e l'influenza considerevole degli insegnanti nelle valutazioni sommative realizzate in classe: sono loro che definiscono i costrutti, che producono e mettono in pratica gli strumenti, che interpretano ed applicano i criteri, che decidono il successo o il fallimento di chi apprende e che, anche, esprimono raccomandazioni in relazione agli effetti attesi. Tuttavia, i requisiti di qualità delle valutazioni standardizzate non si applicano generalmente alle valutazioni da parte degli insegnanti anche se queste hanno a volte conseguenze determinanti sulla

carriera dell'interessato. La ricerca ha sottolineato molti aspetti che potrebbero essere migliorati:

- Spesso, gli insegnanti non conoscono sufficientemente i costrutti in questione. Occorrerebbe introdurre nuovi costrutti e materiali legati all'educazione plurilingue ed interculturale e di conseguenza renderli familiari agli insegnanti fornendo loro una formazione ed un sostegno adeguati. Occorre comprendere che la formazione fondata sui costrutti può avere un effetto positivo sui saperi professionali che va oltre il semplice dominio della valutazione.
- Spesso, gli insegnanti elaborano ed applicano i loro costrutti in un'ottica individuale. Per migliorare le cose, dovrebbero entrare in processi di collaborazione tra pari e di coordinamento di gruppo per lavorare su interpretazioni condivise da tutti a livello locale. L'insegnamento integrato delle lingue e delle culture offre nuove possibilità per costruire tale base comune. Grazie, in particolare, ai kit di formazione, a strumenti pienamente trasparenti, ad esempi che fanno appello all'intuizione, è possibile formulare interpretazioni locali che possono essere ancora più largamente condivise.
- Le valutazioni che non sono standardizzate e dove le attese sono elevate dovrebbero essere attentamente monitorate e dovrebbero essere modificate o sostituite, se necessario. Alcune conseguenze previste (come l'errore del gruppo di riferimento, ad esempio) possono essere estremamente problematiche quando opportunità e scelte di vita sono in gioco: le decisioni relative alla carriera, generalmente prese, in ambito scolastico, all'ingresso nell'insegnamento superiore per proseguire gli studi, dovrebbero dipendere il meno possibile dal (sotto) gruppo di riferimento al quale appartiene casualmente lo studente valutato. Per cominciare, gli strumenti di valutazione potrebbero essere prodotti, gestiti ed utilizzati congiuntamente da gruppi di varie scuole; in seguito, il contributo di esperti della valutazione potrebbe essere richiesto per predisporre un sistema di valutazione professionale e diffondere strumenti che siano utilizzati in modo uniforme presso l'intera popolazione di riferimento, facendo in modo che la valutazione non abbia conseguenze indesiderabili sull'insegnamento e sull'apprendimento.
- Con la *valutazione da parte di esaminatori esperti* ci si riferisce generalmente alle valutazioni le più standardizzate possibile a seconda delle situazioni e dei contesti. Ci si attende dagli esaminatori che essi diano prova di trasparenza e di qualità nelle loro indicazioni, che esplicitino chiaramente motivazioni e criteri e che portino dati a sostegno di questi. Strumenti come il *Manual on Relating Language Examinations to the CEFR* (Council of Europe, 2009) e il lavoro di Bachman & Palmer's *Language Assessment in Practice* (2010) offrono orientamenti in materia di buone pratiche riguardanti la progettazione, l'elaborazione e l'uso di modalità, di criteri e di test/prove per la valutazione di attività linguistiche di comunicazione. Per la maggior parte, le norme e le modalità che vi sono proposte possono essere adattate ad applicazioni nell'ambito della valutazione dell'educazione plurilingue ed interculturale.

Gli esperti della valutazione sono necessari non soltanto per mettere a punto, utilizzare ed aggiornare le valutazioni standardizzate, ma anche per tutti gli altri tipi di valutazione. Dovrebbe essere chiaro, da quanto precede, che l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la valutazione da parte dell'insegnante sono forme legittime ed importanti di valutazione che possono portare numerosi vantaggi all'insegnamento e all'apprendimento plurilingue ed interculturale e che non possono, né dovrebbero, essere sostituite. Tuttavia, occorrerebbe approfondire lo studio di questo tipo di valutazioni attraverso la ricerca, la riflessione e lo sviluppo di strumenti e moduli di formazione. Ed è in questo particolare ambito che si ha bisogno di esperti.

3. LA VALUTAZIONE DI COMPETENZE PARTICOLARMENTE PERTINENTI ALL'EDUCAZIONE PLURILINGUE ED INTERCULTURALE

L'educazione plurilingue ed interculturale si occupa, in generale, dell'apprendimento di tutte le lingue e (inter)culture e in modo specifico degli approcci plurimi, trasversali ed integrati delle lingue e delle culture. Come abbiamo già accennato nel primo capitolo, l'educazione plurilingue mira soprattutto ad eliminare le barriere artificiali tra le lingue – barriere che restano profondamente ancorate nella mente di numerosi utenti, insegnanti ed esperti di lingua – e a promuovere l'uso integrale del repertorio plurilingue che, di fatto, la maggior parte delle persone possiede. Nelle sezioni 3.1 e 3.2 saranno brevemente presentati ed analizzati dal punto di vista della valutazione due tipi di comunicazione che prevedono l'intervento contemporaneo di più lingue: la mediazione e il dialogo tra interlocutori che parlano lingue diverse (“dialogo bilingue o poliglotta”)¹⁷.

I repertori plurilingue, interculturali e strategici che gli apprendenti acquisiscono nel corso delle loro diverse esperienze e della loro formazione specifica permettono loro di procedere a *transfer* linguistici quando devono svolgere nuove attività di comunicazione. Nella sezione 3.3 si affronterà la valutazione della comprensione dello scritto e delle strategie a questa inerenti, con particolare attenzione all'intercomprensione ed alle strategie proprie di questo dominio.

L'educazione interculturale si interessa soprattutto dell'integrazione della diversità nel modo di pensare e di agire di chi apprende. Nella sezione 3.4 saranno presentati alcuni obiettivi ed alcune opzioni, metodi e avvertenze che riguardano la valutazione in questo ambito.

La discussione su ciascuna delle quattro competenze prese in esame inizierà con una panoramica dei loro usi effettivi (“pertinenza”); si seguirà poi la sequenza logica, presentata nello schema 1, che – secondo Bachman e Palmer – dovrebbe guidare il processo di elaborazione delle valutazioni.

¹⁷ Dialogo bilingue o poliglotta: si tratta di una prassi sempre più diffusa tra persone che parlano lingue note a tutti i partecipanti allo scambio comunicativo: ciascuno usa la propria lingua, nella certezza che gli altri lo comprendono. Negli anni Novanta ha cominciato ad affermarsi una tendenza, sostenuta dall'Unione Europea, a studiare i modi per trasformare questa prassi in un articolato progetto glottodidattico, soprattutto tra parlanti di lingue loro vicine (come quelle romanze al sud e quelle scandinave al nord dell'Europa).

3.1. Mediazione

Rilevanza

Le attività linguistico-comunicative di mediazione da parte di una terza persona consentono la comunicazione tra persone che non sono capaci di comunicare direttamente. Normalmente, le intenzioni comunicative di colui che garantisce la mediazione non vanno oltre l'obiettivo di facilitare la comprensione (di svolgere il ruolo di intermediario) tra coloro che desiderano comunicare. L'esatta interpretazione e traduzione sono chiari esempi di mediazione. Le attività linguistiche di mediazione possono limitarsi alla modalità scritta o orale, o essere realizzate in entrambe. Una mediazione può essere necessaria in una sola lingua o coinvolgere due o più lingue. La conoscenza delle lingue utilizzate in questa comunicazione "indiretta" può variare in modo considerevole da partecipante a partecipante. Molto spesso, la dimensione interculturale o la specificità dei compiti da svolgere e dei temi affrontati possono intervenire a complicare i più semplici problemi di lingua.

Si presentano qui di seguito alcuni esempi concreti di attività linguistiche di mediazione (ad eccezione della traduzione integrale):

- La sorella ospitante tedesca di uno studente colombiano recentemente arrivato aiuta a trasmettere informazioni di base tra i suoi genitori e lo studente sulle preferenze alimentari, le pratiche quotidiane, gli interessi particolari, ecc., utilizzando per questo la sua conoscenza del tedesco, dell'italiano e dell'inglese.
- Uno studente in viaggio in un'altra regione linguistica aiuta un turista a comprendere un abitante di questa regione che tenta di spiegargli come recarsi in una farmacia.
- Un membro della famiglia che ha ascoltato un messaggio telefonico in lingua straniera ne riassume i punti principali in un SMS destinato a sua madre.
- Gli studenti di una classe CLIL leggono vari testi informativi in lingua straniera e prendono appunti nella loro principale lingua di scolarizzazione per i loro compagni che lavorano nello stesso progetto.

È probabile che, in futuro, le possibilità e le necessità di attività linguistiche di mediazione possano considerevolmente aumentare nelle scuole che privilegiano gli scenari plurilingui ed interculturali a sostegno delle attività di scambio e dell'insegnamento EMILE o CLIL e che non creano frontiere tra l'insegnamento di lingue diverse, o tra l'insegnamento della lingua e gli insegnamenti delle altre discipline. Molto probabilmente non accadrà diversamente in altri contesti una volta che l'alternanza e la mescolanza dei codici e l'inclusione di più lingue in un unico evento comunicativo saranno meglio accolte e accettate.

Conseguenze attese e decisioni fondate sulla valutazione

I corsi di formazione per traduttori e interpreti professionali dimostrano che le competenze richieste per le attività di mediazione sono complesse ed esigono un'ottima conoscenza delle lingue. I traduttori di professione devono essere polivalenti e precisi; i requisiti richiesti sono dunque generalmente molto elevati. Tuttavia, si possono

prevedere molti altri usi, meno esigenti, delle competenze in mediazione in contesti plurilingui. Come in altri domini dell'attività linguistica per scopi comunicativi, i livelli intermedi di competenza o le competenze specifiche per alcuni domini possono essere valutati ed essere certificati, a condizione che siano definiti e descritti in modo preciso (preferibilmente sulla base di un quadro di riferimento). Dal momento che le competenze in mediazione diventano parte integrante dei programmi di educazione linguistica, inevitabilmente si pone il problema della loro valutazione formativa e sommativa.

Dato che, nella pratica, le competenze in mediazione si rivelano utili e pertinenti in numerosi contesti, si potrebbe prevedere di aggiungere, agli esami per conseguire il diploma in lingue, test e/o moduli specifici. Tale passo risulterebbe più facile se le attività di mediazione così integrate si limitassero ad una sola lingua. Un'altra opzione che potrebbe rivelarsi abbastanza accettabile è prevedere una mediazione tra la lingua più utilizzata a livello locale e la lingua straniera valutata all'esame. Dopo tutto, la scelta delle lingue da includere all'esame dovrebbe essere determinata da esigenze di valutazione e di *reporting* dei risultati che esistono nella realtà di un contesto dato. L'inclusione di compiti di mediazione nelle valutazioni esistenti sembra particolarmente utile in quei contesti in cui gli obiettivi sono chiaramente definiti. Gli studenti di altre origini linguistiche che accedono all'istruzione superiore, ad esempio, devono spesso dimostrare di conoscere sufficientemente la lingua locale standard. In numerosi casi, con ogni probabilità, un'analisi dei bisogni rivelerebbe in modo chiaro che le competenze parziali in altre lingue, spesso l'inglese, così come la capacità di realizzare attività che coinvolgono lingue diverse (ad esempio, collaborare in un lavoro di gruppo costituito da parlanti lingue differenti, compiere l'analisi documentaria di un corpus multilingue, ecc.) è indispensabile negli istituti di istruzione superiore. Di conseguenza, un test di ingresso o un esame di ammissione imperniato sui reali bisogni linguistico-comunicativi degli studenti dovrebbe forse valutare non soltanto le competenze in più di una lingua, ma anche le competenze di mediazione linguistica.

Costrutto da valutare e interpretazioni

Il QCER colloca la mediazione tra le quattro attività linguistiche fondamentali, accanto alla ricezione, la produzione e l'interazione. La mediazione coinvolge allo stesso tempo capacità di ricezione e di produzione ma anche una competenza particolare che pone in relazione la componente ricettiva e le condizioni specifiche della componente produttiva, che, cioè, tiene conto soprattutto delle particolari caratteristiche del destinatario. I mediatori devono essere capaci di determinare il genere di lingua e di comunicazione che il destinatario può comprendere; devono avere gli strumenti per adattare (regolare) di conseguenza il loro comportamento comunicativo. A seconda della situazione interpersonale, le competenze interculturali svolgeranno un ruolo più o meno importante.

L'uso della lingua nell'ambito della mediazione copre una gamma di attività linguistiche assai diverse: innanzitutto, la mediazione in una sola e stessa (varietà di) lingua si distingue dalla mediazione in più lingue. Inoltre si possono identificare vari gruppi di attività linguistiche a seconda della modalità adottata (orale/scritta), del carattere più o meno interattivo e, se necessario, dell'ordine secondo il quale le due modalità sono utilizzate. Il programma svizzero HARMOS (attuazione di norme

educative), è il primo che ha tentato di includere la mediazione¹⁸. A tale scopo, tutta una serie di attività linguistiche di mediazione è stata descritta e classificata in sette categorie in base ai tre seguenti criteri:

1. Le lingue coinvolte: la lingua del testo ascoltato o letto (= testo di partenza) e la lingua nella quale l'informazione viene trasmessa (= testo obiettivo - di arrivo):
 - a) Testo di partenza in lingua straniera → testo di arrivo in L1 o lingua di scolarizzazione locale.
 - b) Testo di partenza in L1 o lingua di scolarizzazione locale → testo di arrivo in lingua straniera.
 - c) Testo di partenza in lingua straniera → testo di arrivo in un'altra lingua straniera.
2. Il canale orale o scritto: il testo di partenza e il testo di arrivo possono essere ascoltati o letti; a seconda che si tratti di ricezione orale o di ricezione scritta, si hanno le configurazioni seguenti:
 - a) *Orale* → *orale* (ad esempio, interpretazione informale tra due persone; trasmissione sotto forma orale del contenuto dell'ultimo bollettino d'informazione).
 - b) *Orale* → *scritto* (ad esempio, appunti in un'altra lingua per trasmettere un messaggio telefonico).
 - c) *Scritto* → *orale* (ad esempio, riformulare in un'altra lingua ciò che è scritto su un cartellone).
 - d) *Scritto* → *scritto* (ad esempio, annotare, per qualcun'altro, informazioni importanti da un sito Web in un'altra lingua).
3. La situazione comunicativa: l'attività di mediazione è più o meno difficile a seconda dei seguenti fattori: presenza o assenza delle persone i cui enunciati devono essere comunicati; mediazione simultanea o differita. Le situazioni corrispondenti sono le seguenti:
 - a) Situazione faccia a faccia nella quale la persona che attende alla mediazione e le persone che non possono comprendersi direttamente sono contestualmente presenti. In questa classica situazione di interpretazione (traduzione) informale, il mediatore può chiedere chiarimenti sul testo di partenza e aiuto nel riformulare il testo di arrivo, ecc.
 - b) Situazione faccia a faccia nella quale la persona che attende alla mediazione trasmette ad un interlocutore, nella lingua di quest'ultimo, informazioni in lingua straniera lette o ascoltate da entrambi (un comunicato ad esempio); l'intermediario può chiedere chiarimenti.

¹⁸ Per iniziativa di Günther Schneider, dell'Università di Fribourg, in Svizzera.

- c) Interpretazione per gruppi, dinanzi ad una classe o a un pubblico; le possibilità di richiedere precisazioni sono modeste.
- d) Senza contatto diretto; la comunicazione è differita nel tempo (l'intermediario non può stabilire il contesto situazionale, né chiedere precisazioni né aiuti per la riformulazione, ecc.).

A partire da questa classificazione, il progetto HARMOS propone sette tipi di attività di mediazione:

- a) Mediazione: *orale* ↔ *orale*: passare da una lingua straniera alla lingua principale di scolarizzazione (interpretazione informale).
- b) Mediazione: *orale* ↔ *orale*: passare da una lingua straniera ad un'altra lingua straniera (interpretazione informale).
- c) Mediazione: *orale* → *orale*: dalla lingua principale di scolarizzazione ad una lingua straniera.
- d) Mediazione: *orale* → *scritto*: dalla lingua principale di scolarizzazione ad una lingua straniera.
- e) Mediazione: *orale* → *orale/scritto*: da una lingua straniera alla lingua principale di scolarizzazione.
- f) Mediazione: *scritto* → *orale/scritto*: da una lingua straniera alla lingua principale di scolarizzazione.
- g) Mediazione: *scritto* → *scritto*: da una lingua straniera ad un'altra lingua straniera.

Il progetto ha anche tentato di formulare descrittori per livelli di competenza linguistico-comunicativa nell'ambito della mediazione, seguendo gli esempi di descrittori del QCER (soprattutto i descrittori presentati nel capitolo 4). A causa della attuale mancanza di descrittori empiricamente validati, sono stati perciò sfruttati elementi di descrittori esistenti di attività linguistiche di ricezione e di produzione. Questo trasferimento resta tuttavia d'ordine ipotetico. Quello che segue è un esempio di descrittore di competenze di livello A2.2, relative alla categoria a):

In una semplice conversazione tra una persona che parla solo la lingua di scolarizzazione e una persona che parla solo la lingua straniera è in grado di riprodurre il senso di brevi domande e di semplici informazioni di tipo biografico (per esempio l'origine, gli hobby) o relative a situazioni di vita quotidiana, a condizione che la persona che parla la lingua straniera usi in modo chiaramente articolato la lingua standard; la gamma limitata di mezzi linguistici in lingua straniera può causare problemi nella riformulazione.

Gli studi empirici che occorrerebbe condurre in materia dovrebbero studiare l'impatto dell'impiego simultaneo di due lingue e della necessità di operare, in situazioni a volte complesse, sulla capacità di essere efficaci nell'uso delle lingue coinvolte come lo si è abitualmente. Ed è inoltre da prendere in considerazione l'impatto dell'aumentato carico cognitivo. Sarebbe anche utile determinare il ruolo da accordare, nella descrizione della competenza di mediazione, alle strategie ed alle tecniche che utilizzano i mediatori

per farsi comprendere quando il destinatario ha difficoltà a comprendere la lingua (le lingue) utilizzata(e) per la mediazione (gestualità, ripetizione, nuova formulazione, discorso più chiaro e semplificato, verifica che il destinatario abbia compreso, ecc.).

La mediazione copre evidentemente un'ampia gamma di attività linguistiche che suppongono tutta una serie di combinazioni di situazioni interpersonali e di lingue. Benché lo statuto di mediatore preveda competenze particolari, non sembra avere molto senso cercare di descrivere e valutare le competenze di mediazione in modo generale o nel loro complesso. Sarebbe più costruttivo, con un preciso riferimento ai vari tipi di mediazione sopra indicati, guardare alle competenze di mediazione in funzione delle lingue utilizzate e del livello di padronanza linguistica necessario sul piano della ricezione e della produzione.

Valutazione e risultati

Dal punto di vista della valutazione, le attività di mediazione tendono ad avere un maggior numero di variabili e sono spesso difficili da interpretare, in termini di competenza linguistica, rispetto ad altre attività linguistiche, in particolare a quelle in cui si usa una sola lingua ed una sola abilità linguistica (ad esempio, ascoltare, leggere o parlare in una lingua). Diamo qui di seguito alcuni esempi di questa maggiore complessità:

- La qualità della mediazione nelle interazioni in situazione reale dipende fortemente dalla competenza e dal comportamento dell'interlocutore. La necessità di adattare (regolare) la sua lingua in tempo reale varia considerevolmente a seconda della complessità delle informazioni da trasmettere e della competenza dei destinatari. Questi fattori sono difficili da controllare o predeterminare. Quando gli esiti della valutazione sono importanti, giochi di ruolo che coinvolgono interlocutori qualificati possono aiutare a uniformare e a standardizzare, in parte, i comportamenti degli interlocutori. Tuttavia, in materia di comunicazione, i processi di adattamento interpersonali si attivano in modo spesso inconsapevole; nelle simulazioni è difficile che si attivino come avviene nelle situazioni reali.
- La misurazione della prestazione pone ulteriori problemi. Resta sempre da definire (e da far accettare a livello generale) come e in base a quali criteri si possa considerare "buono" o "non buono" un adeguamento di fronte a destinatari le cui competenze sono limitate, o l'uso di un "*foreigner talk*", come valutare l'utilizzo di mezzi paralinguistici e gestuali, ecc.
- Numerosi compiti di mediazione che non sono direttamente interattivi consistono nella comprensione orale e/o di testi, nel trattamento delle informazioni e, infine, nella loro riproduzione in una forma adeguata alle esigenze del destinatario; ad esempio, spiegare nella lingua comune le informazioni tecniche di un manuale. Questi compiti sollevano problemi che sono più o meno dello stesso ordine di quelli che sono associati alla interazione in situazione reale. La traduzione integrale di un testo in uno stile corrispondente è un compito esplicito: è facile da descrivere a chi spetta la valutazione e si possono definire criteri di misurazione e di giudizio abbastanza intuitivi. Il processo si complica quando la descrizione del compito deve contenere informazioni precise sul testo modificato da produrre per soddisfare le

esigenze di uno specifico destinatario. Più una valutazione è formale, meno spazio c'è per l'ambiguità nella consegna e nell'attività da svolgere.

- Le attività di ricezione - elaborazione - produzione presentano un altro potenziale svantaggio nel senso che sono relativamente complesse e lunghe e, parallelamente, molto poco trasparenti. I risultati o i prodotti che ne derivano non rivelano necessariamente in modo chiaro quali parti siano risultate facili da realizzare e quali abbiano presentato problemi o esercitato una rottura totale nella comunicazione, e in quali, invece si è lavorato bene. Ciò vale soprattutto per le valutazioni esterne. In ambito didattico, tuttavia, si possono svolgere attività specifiche per indurre gli studenti a riflettere sul processo di realizzazione del compito e a spiegarlo, in modo che la valutazione diventi un elemento centrale del ciclo di formazione.

Di conseguenza, a rischio di ripeterci, non ci sembra che si abbia grande interesse a tentare di comprendere un costrutto così multidimensionale come quello della mediazione tramite valutazioni né a trarre conclusioni generalizzate per quanto riguarda una competenza di base della mediazione.

Nella maggior parte delle valutazioni effettuate nell'ambito della formazione linguistica degli adulti, le conclusioni sull'esistenza di un repertorio sotteso hanno in ogni caso generalmente poca importanza. Viene invece privilegiata la capacità di eseguire compiti ben definiti pertinenti all'attività professionale. La valutazione (il *testing*) per scopi specifici assume spesso la forma di test di rendimento (*work-sample approach*). Per questo tipo di approccio, si scelgono attività concrete di mediazione che sono proprie di un determinato ambito professionale per tradurle poi in attività di valutazione. I criteri di valutazione e di misurazione di queste prove sono spesso congiuntamente definiti da specialisti della valutazione linguistica e da attori professionali (non specializzati). La valutazione sommativa mediante test di rendimento viene svolta soprattutto per verificare il livello di successo generale della comunicazione e molto marginalmente per formulare diagnosi dettagliate sulle diverse componenti della prova di valutazione o sulle risorse linguistiche.

Nelle scuole e negli istituti che non siano istituti di formazione di traduttori ed interpreti, le competenze di mediazione sono raramente valutate (il fatto che, tradizionalmente, le traduzioni siano utilizzate per apprendere e valutare la conoscenza della grammatica e del lessico non può costituire una contro-argomentazione poiché si tratta di un'altra dimensione). D'altra parte, in questo settore, rimane ancora molto da fare per quanto riguarda la ricerca teorica ed empirica. Ciò non dovrebbe tuttavia ridurre il campo delle possibilità di attività linguistiche di mediazione nell'educazione plurilingue e interculturale; dovrebbe piuttosto avvenire il contrario. L'attuazione di un insegnamento e di un sistema di valutazione delle competenze di mediazione imperniati sull'analisi e la riflessione in classi in cui sono applicati metodi innovativi potrebbe contribuire a sviluppare descrittori di competenze linguistiche di mediazione in situazioni pertinenti e a differenti livelli. La pratica della mediazione e della valutazione in questo ambito è necessaria se si vogliono elaborare scale di descrittori di attività linguistiche di mediazione simili ai descrittori delle capacità linguistiche del QCER.

3.2. *Il dialogo poliglotta*

Rilevanza

Nel quadro istituzionale, diversi regimi linguistici possono disciplinare gli scambi orali tra parlanti di diverse origini linguistiche e culturali. La più frequente (e la più “spaventosa” almeno agli occhi di alcuni sostenitori della diversità linguistica) è il sistema in cui una lingua comune, una lingua franca, è utilizzata da tutti i partecipanti. Questa lingua può essere o no la lingua dominante o “materna” dell’uno o dell’altro dei partecipanti. In questo caso, si parla allora di modello “monarchico”. Tuttavia, altri modelli sono ugualmente comuni nella pratica. Il dialogo poliglotta è un sistema interattivo che consente l’uso di due o più lingue diverse (o varietà distanti) in un’interazione interpersonale. Generalmente, nella produzione orale, i partecipanti utilizzano una delle lingue che controllano meglio e sono in grado di comprendere le lingue utilizzate dai loro interlocutori. Le lingue usate possono appartenere alla stessa famiglia (come nelle aree germaniche della Scandinavia o alla frontiera olandese/tedesca del Reno inferiore) o, se non sono apparentate, possono essere lingue tradizionali di territori adiacenti, o misti (come, ad esempio, sul confine franco-tedesco in Svizzera). Nel quadro di uno scambio interpersonale orale, il dialogo poliglotta implica dunque l’uso di due o più (varietà di) lingue diverse per compiti di produzione – e, perciò, in senso inverso, l’uso di due o più (varietà di) lingue diverse per compiti di ricezione. Affinché il dialogo sia proficuo ed efficace, devono essere tenuti presenti i seguenti requisiti:

- i partecipanti accettano (esplicitamente o tacitamente) che il dialogo possa svolgersi senza che sia necessario decidere la lingua da utilizzare;
- i partecipanti sono sufficientemente competenti per svolgere compiti di produzione nella loro lingua dominante o nella lingua che conoscono meglio in modo comprensibile per i loro interlocutori che conoscono meno la lingua usata nella interazione;
- i partecipanti hanno una sufficiente conoscenza ricettiva delle lingue coinvolte, al fine di comprendere i loro interlocutori in modo produttivo;
- i partecipanti hanno una competenza interculturale sufficiente per gestire i fraintendimenti potenziali o reali che possono derivare dall’uso di una lingua diversa e di origini culturali diverse (questo requisito è richiesto in parte anche alla comunicazione in una lingua franca).

Il dialogo poliglotta non impedisce l’alternanza dei codici (inserimenti o sequenze più o meno lunghe nella lingua preferita dal destinatario) per garantire la comprensione di enunciati importanti. Può comportare aspetti di mediazione (v. 6.1). Il dialogo poliglotta può essere di regola in alcuni contesti istituzionali; può anche funzionare bene nella negoziazione in regimi linguistici. Si può svolgere in contesti formali e informali. Il dialogo poliglotta è un esempio di pratica plurilingue che presenta molti vantaggi rispetto ai sistemi monolingui:

- valorizza (varietà di) lingue che non riuscirebbero mai a diventare lingua franca in determinati contesti;
- permette ai parlanti di esprimersi nella lingua nella quale si sentono più a loro agio, senza escludere l'uso di altre lingue di cui, nel contesto dato, hanno minore padronanza;
- offre l'occasione di sviluppare i repertori plurilingui delle persone presenti senza che vi sia, nello stesso tempo, un impatto particolarmente negativo sulla rilevanza del dialogo.

Il dialogo poliglotta è dunque un esempio di competenza plurilingue “all’opera” che sembra offrire prospettive incoraggianti per conservare, introdurre e rafforzare la diversità linguistica all’interno di contesti istituzionali. Esso mostra, inoltre, il potenziale comunicativo di competenze linguistiche diversamente acquisite, cioè il valore che può avere una padronanza anche parziale delle lingue (ad esempio, l’aver buone competenze di ricezione ma competenze molto meno sviluppate per quanto riguarda la produzione).

L’esperienza svizzera, condotta nel corso di diversi anni, ha dimostrato che le persone spesso sono riluttanti a impegnarsi in un dialogo poliglotta, malgrado la sua pratica sia stata promossa dai responsabili delle politiche educative e indicata dagli studi teorici come un modo adeguato ed evidentemente utile per comunicare in un paese con più lingue ufficiali. Il dialogo poliglotta deve ora essere inserito nelle classi plurilingui per abituare gli studenti a questa possibile modalità comunicativa e concretizzare il sostegno offerto dalle autorità ufficiali.

Conseguenze attese e decisioni fondate sulla valutazione

Sono diverse le argomentazioni che si possono portare a favore della valutazione e della descrizione delle competenze che sono sottese all’interazione che si ha nel dialogo poliglotta e che ne permettono il successo; la valutazione continua, formativa e sommativa, che si effettua a diversi livelli della scolarità per orientare o per prendere decisioni di carattere pedagogico e didattico è solo una delle forme possibili. L’integrazione del dialogo poliglotta tra gli oggetti delle attività di valutazione può contribuire a farlo riconoscere come una valida soluzione alla comunicazione in contesti plurilingui (cosa che, attualmente, non avviene).

Le multinazionali che, esplicitamente o implicitamente, instaurano regimi linguistici plurilingui, come pure i servizi (nel turismo, nell’amministrazione, ecc.) che trattano con clienti di diverse origini linguistiche hanno interesse ad assumere dipendenti – anche ai livelli gerarchici inferiori – dotati di questo genere di competenze. Così, ad esempio, per un farmacologo anglofono che lavora in una filiale di una società farmaceutica europea situata in territorio francofono potrebbe essere importante avere le competenze linguistiche necessarie per seguire riunioni informali (o formali) tenute (in parte) in francese, comprendere interlocutori francofoni al telefono, ecc. Se il dialogo poliglotta fosse riconosciuto come una pratica valida, il farmacologo potrebbe svolgere compiti di questo tipo anche quando le sue competenze di produzione orale in francese fossero modeste o addirittura, all’inizio, inesistenti.

La descrizione e la certificazione delle competenze linguistiche mobilitate e necessarie nell'ambito del dialogo poliglotta costituiscono un valore aggiunto "al portfolio" personale di competenze poiché queste sono risorse ricercate sul mercato del lavoro mondiale o locale (almeno nei paesi multilingui). Dal punto di vista dell'apprendimento delle lingue occorre aggiungere che le competenze di ricezione che sono mobilitate e sviluppate nel dialogo poliglotta costituiscono anche un buon punto di partenza per lo sviluppo di competenze di produzione nelle rispettive lingue (per una riflessione più argomentata di questo aspetto si veda la sezione 6.3 sulla intercomprensione). Sembra dunque ragionevole, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue sia per motivi economici che allo scopo di moltiplicare le opportunità sul mercato del lavoro, sviluppare e descrivere queste competenze nel contesto di una educazione plurilingue.

La valutazione delle competenze coinvolte nel dialogo poliglotta è utile per prendere decisioni riguardanti:

- a) chi è plurilingue, ad esempio per quanto riguarda nuove opportunità professionali, o decisioni su necessità future in materia di apprendimento delle lingue o anche per rispondere a nuove situazioni di lavoro, in servizi e attività che richiedono l'uso più lingue;
- b) gli insegnanti, in particolare quelli che preparano ed orientano gli apprendenti che devono completare la loro formazione professionale presso un'azienda;
- c) i responsabili delle risorse umane nelle società, aziende o servizi multilingui che hanno bisogno di verificare le competenze linguistiche dei candidati e dei dipendenti.

La documentazione delle competenze che si posseggono relativamente al dialogo poliglotta può costituire un elemento prezioso da aggiungere al portfolio personale. Questo tipo di documentazione può consentire di avere più interessanti e numerose opportunità di lavoro in società, aziende e servizi multilingui.

Costrutto da valutare e interpretazioni

La valutazione delle competenze coinvolte nel dialogo poliglotta riguarda le competenze di ricezione, e soprattutto la comprensione orale di discorsi formali ed informali. Va messa a fuoco, in particolare, la capacità di seguire scambi orali in una o più lingue. Il costrutto di ricezione nel dialogo può coprire varie forme di comprensione della lingua parlata, dalla comprensione globale del tema della discussione alla comprensione analitica del contenuto e degli atteggiamenti degli interlocutori (umore, ironia, ecc.).

Una competenza importante da prendere in considerazione è la partecipazione attiva al dialogo con la possibilità di usare, per la produzione, una lingua di cui si abbia, abitualmente, una migliore padronanza rispetto alla/e lingua/e coinvolta/e nella ricezione. L'utilizzo, per la produzione e l'interazione, di una lingua forte – mentre per altri questa lingua pone problemi – richiede competenze di adattamento, cioè la capacità di regolare in modo preciso la propria produzione in funzione del livello di comprensione che i destinatari dimostrano di avere. Aspetti leggermente diversi di questa competenza sembrano entrare in gioco quando si tratta di partecipare ad un dialogo plurilingue ad un "livello-micro": ad esempio, sincronizzare i propri interventi

con quelli degli altri in lingue differenti, condividere rituali di comunicazione che possono non funzionare allo stesso modo nelle varie lingue utilizzate, ecc.

Il dialogo poliglotta è spesso contraddistinto dall'alternanza dei codici (simbolico, tematico, per rispondere a necessità di produzione ed anticipare le necessità di ricezione) che sembra seguire regole abbastanza sofisticate che non sono però codificate. Questa alternanza si realizza spesso in modo più o meno consapevole, avendo in mente obiettivi sociali come l'identificarsi in questo o in quel gruppo, il dimostrare solidarietà, l'incentivare lo spirito di gruppo, ecc. Perché sia compresa nella valutazione, l'alternanza dei codici deve obbligatoriamente essere realizzata con un minimo di controllo – in misura inferiore nelle valutazioni informali, in misura maggiore nelle valutazioni standardizzate quando “la posta in gioco” sia alta.

Ci sono casi di dialogo poliglotta, in alcuni contesti, in cui nessuna delle lingue utilizzate per la produzione è sufficientemente compresa dai destinatari. In questo caso, gli interlocutori possono liberamente attingere ad altre lingue giudicate utili (le lingue parlate dagli altri partecipanti al dialogo o una lingua franca) per compensare il deficit in ricezione che, se non colmato, porterebbe alla fine del dialogo. Questa situazione di solito si verifica, ad esempio, quando giovani di diverse regioni linguistiche si incontrano, ciascuno possedendo ancora un repertorio linguistico piuttosto limitato. Se vogliono comunicare – per fare conoscenza, decidere cose da fare, trovare una soluzione ad un problema concreto, ecc. – è probabile che si discostino dal dialogo poliglotta prototipo per rifugiarsi in qualsiasi altra lingua o risorsa strategica a loro disposizione.

Valutazione e risultati

Per ottimizzare la loro utilità, le valutazioni relative al dialogo poliglotta dovrebbero riguardare due costrutti in parte simili, e cioè: ascoltare gli interventi e le interazioni in una lingua e in più di una lingua simultaneamente; interagire in un dialogo di questo tipo. Molti aspetti importanti della comprensione orale nel dialogo poliglotta possono essere valutati attraverso l'uso delle tecniche di valutazione tradizionali delle capacità linguistico-comunicative: gli studenti devono ascoltare registrazioni audio o video di sequenze di dialogo quindi rispondere a degli items (cfr. la scala “comprendere un interlocutore parlante nativo” del QCER¹⁹). In forma ridotta, le sequenze possono essere prodotte con l'uso di una sola lingua e con interventi alternati. In una forma più elaborata, le sequenze possono consistere in un'interazione tra parlanti lingue diverse. Come generalmente accade nella valutazione, più i compiti sono complessi, più è difficile stabilire una diagnosi precisa sul contributo dei vari fattori che intervengono nelle prove – in questo caso, ad esempio, la presenza di lingue diverse. Sembra comunque possibile costruire prove che consentano di raggiungere una sufficiente copertura di un costrutto come “*comprendere un dialogo poliglotta che si svolge in tre lingue su questioni della vita quotidiana*”. Sarebbe interessante studiare se la prestazione degli esaminandi in questo genere di prova plurilingue risulta diversa dalla prestazione in prove che valutano l'uso consecutivo di queste lingue.

La valutazione delle capacità di partecipare ad un dialogo poliglotta che si concentra solo sulla comprensione orale ed utilizza metodi che non permettono la partecipazione

¹⁹ QCER, 2002, 4.4.3, p. 94.

di chi viene valutato non prende in considerazione la negoziazione di significato. Infatti, i partecipanti a dialoghi non gerarchizzati hanno in genere la possibilità di chiedere al loro interlocutore, se necessario, di ripetere o di chiarire. Di conseguenza, valutare in un dialogo poliglotta soltanto la comprensione orale non costituisce una prova autentica visto che viene trascurato un aspetto essenziale.

Si potrebbe raggiungere un livello ancora più elevato di validità ecologica (cioè, una più grande autenticità) simulando situazioni reali di dialogo poliglotta. Un gruppo di esaminandi avente ciascuno una lingua dominante diversa dovrebbe svolgere compiti di comunicazione comuni. Tutti i partecipanti utilizzerebbero, di conseguenza, la loro lingua dominante. Per modificare la situazione, si potrebbe dare la consegna di alternare i codici per raggiungere alcuni obiettivi o anche di utilizzare altre lingue secondo le necessità della situazione e le competenze degli altri partecipanti.

Le sfide inerenti a questo tipo di situazione sono evidenti e numerosi i fattori imponderabili, cosa che pone problemi per la standardizzazione, a cominciare dalla necessità di avere gruppi di partecipanti che abbiano buone competenze orali nelle lingue previste per la valutazione. Rischia poi di essere relativamente difficile informare i partecipanti in modo da permettere loro un certo controllo sullo svolgimento del dialogo; questi rischiano di essere ancora meno in grado di partecipare all'interazione. Questo è un problema soprattutto perché ogni partecipante rappresenta anche una fonte indispensabile per la produzione/interazione linguistica degli altri.

Si potrebbe, ma è una soluzione costosa, costituire gruppi di interlocutori formati e seguire una scaletta preparata in anticipo; un candidato alla volta verrebbe inserito nel gruppo e messo di fronte a prove in modo strettamente controllato.

Se, in questo contesto, la valutazione dovesse riguardare l'alternanza dei codici e la capacità di adattamento, ulteriori problemi si porrebbero poiché non esistono referenziali che abbiano autorità in materia.

Per riassumere, la valutazione standardizzata delle situazioni di dialogo poliglotta tramite prove costituite da compiti che abbiano una accertata validità ecologica è particolarmente delicata, mentre valutazioni imperniate sulla comprensione orale sembrano invece realizzabili.

Le valutazioni più informali di queste stesse competenze in ambito educativo sembrano porre meno problemi. L'uso di scenari ridotti ed il ricorso ad ipotesi possono essere estremamente istruttivi ed utili per valutazioni formative e valutazioni sommative dove la posta in gioco non è molto importante. Anziché avere parlanti la cui lingua dominante varia, gli apprendenti devono giocare ruoli diversi: uno o due di loro utilizzeranno la lingua principale di scolarizzazione, altri due le due lingue straniere apprese, e, eventualmente, può essere inclusa una lingua utilizzata in ambito familiare da uno degli apprendenti. L'obiettivo di una tale attività sarà semplicemente di mostrare che l'apprendente è capace di operare in tali circostanze, di attivare un repertorio vario e già ricco di conoscenze, di competenze e di strategie.

Per valutare l'alternanza dei codici a scuola, gli allievi potrebbero, ad esempio, osservare questa pratica in film in cui personaggi usano il *code-switching* nei loro dialoghi o eseguire loro stessi questo esercizio; darebbero in seguito le loro interpretazioni e/o spiegazioni, secondo il caso. Così, potrebbero dimostrare se comprendono, e in che misura, le motivazioni e la logica sottese a questa pratica.

Anche l'uso del *portfolio* può risultare adeguato e utile. Oggi, molti hanno frequenti occasioni di incontri plurilingui. Chi ha consapevolezza che, per raggiungere il proprio

scopo, è pienamente accettabile e proficuo cominciare facendo affidamento sulla propria lingua dominante e successivamente, se necessario, mobilitare tutto il proprio repertorio di competenze linguistiche parteciperà più facilmente a questo tipo di incontri. Come per gli incontri interculturali in generale (vedere 3.4), riflettere sui propri incontri plurilingui e documentarli sulla base di alcune indicazioni (compiti di valutazione e diverse rubriche, descrittori per l'autovalutazione, ecc.), date a scuola o in un *portfolio* strutturato, potrebbe avere un effetto "formativo" e, parallelamente, potrebbe contribuire a creare una preziosa "banca dati" sulle competenze e le esperienze legate a situazioni comunicative quali, ad esempio, il dialogo poliglotta o, più in generale, il dialogo plurilingue.

3.3. *Intercomprensione nella lettura*

Rilevanza

La competenza relativa alla comprensione di un testo scritto è, oggi, una delle sotto-competenze più importanti in ambito educativo. È sistematicamente valutata, nel quadro del progetto PISA (OCSE), nelle lingue di scolarizzazione di numerosi paesi. Per molti giovani europei che vivono in contesti eterogenei, leggere nella lingua di scolarizzazione significa leggere in una lingua seconda.

Probabilmente tutti i profili plurilingui individuali sono di natura asimmetrica, vale a dire che, molto spesso, le competenze orali o di ricezione sono più sviluppate delle altre. In materia di alfabetizzazione funzionale (*literacy*), le competenze di ricezione sono molto più facili da sviluppare delle competenze di produzione. Tenuto conto dell'elevato investimento che è necessario per la produzione di testi scritti in lingue straniere e seconde, focalizzare l'attenzione sulle competenze di ricezione scritta (lettura), significherebbe avviarsi verso una concezione più moderna del repertorio plurilingue funzionale. La capacità di leggere testi autentici in diverse lingue è una competenza preziosa in molti campi, come le arti, le lettere o le scienze sociali – ad esempio, per essere in grado di leggere i classici in lingua originale e non in traduzione. In ambito professionale, le competenze di ricezione in lingua straniera possono essere un vantaggio per eseguire diversi tipi di compiti che implicano la raccolta, l'analisi e la trasformazione di informazioni provenienti da diverse fonti.

Data la loro utilità, l'acquisizione di competenze di comprensione di testi scritti in lingue differenti è al centro di molti metodi messi a punto nell'ambito di progetti di sviluppo della intercomprensione²⁰ che mirano ad agevolare l'accesso degli studenti ai testi scritti in lingue che non hanno espressamente appreso, ma che appartengono ad una stessa famiglia, e dunque, spesso, tipologicamente simili alle lingue già presenti nel loro repertorio plurilingue (lingue materne, lingue straniere o seconde apprese ed insegnate a scuola, ecc.).

Come la capacità di interagire in un dialogo poliglotta, le competenze di intercomprensione agevolano l'accesso, attraverso la lettura, a lingue che altrimenti forse

²⁰ Si veda, ad esempio, il metodo "*seven sieves*" proposto da *EuroCom projects* (Hufeisen & Marx, 2007 <http://www.eurocomgerm.de/>; McCann, Stein & Stegmann, 2002). Altri progetti europei, come *Galatea* (Dabène, 2003), si occupano di questioni simili. Vedi anche *Galanet* all'indirizzo <http://www.galanet.eu/>

non verrebbero apprese. Questo genere di competenze parziali costituisce una solida base per valorizzare lingue “meno importanti”, il che significa, in particolare nel contesto europeo, altre lingue che non siano l’inglese. È un effetto auspicabile dal punto di vista delle politiche linguistiche.

Conseguenze attese e decisioni fondate sulla valutazione

L’accertamento e la valutazione delle competenze di intercomprensione è importante soprattutto in ambito scolastico e in quello della formazione linguistica. La valutazione continua (sia formativa che sommativa) in classe consente agli studenti ed agli insegnanti di avere un feedback sui deficit esistenti ed i progressi realizzati. L’integrazione di attività di intercomprensione nel processo continuo di valutazione darebbe a queste attività quel valore necessario a indurre gli studenti (e gli insegnanti) a tenere più seriamente in considerazione lo sviluppo e l’acquisizione di queste competenze.

La valorizzazione delle competenze di comprensione di testi scritti, in qualsiasi lingua, segue una lunga e rispettabile tradizione europea. L’apprendimento delle lingue classiche (greco, latino) ha infatti sempre privilegiato quasi esclusivamente queste competenze. Porre l’accento su questo obiettivo potrebbe, in prospettiva, contribuire a considerare in modo diverso il potenziale inter- e plurilingue delle lingue classiche.

Costrutto da valutare e interpretazioni

Lo sviluppo delle competenze di intercomprensione si basa su quello del processo di induzione e della capacità di fare inferenze. Quando leggono (o ascoltano) un testo in una lingua sconosciuta ma filogeneticamente vicina, i plurilingui attingono dal loro repertorio, ivi comprese le (varietà di) lingue che possono potenzialmente servire loro, nonché dalle competenze di alfabetizzazione di base (*literacy*) sottese a tutte queste lingue, quanto è loro necessario per la comprensione di quel testo. Tutti questi elementi, o riferimenti, sono risorse potenzialmente utili e costituiscono le basi di *transfer* a partire dalle quali si possono formulare ipotesi che riguardano parole affini, modelli derivazionali, strutture grammaticali parallele, modalità testuali ed informative e, infine, il significato delle frasi e dei testi. L’inferenza interlinguistica nell’intercomprensione è quindi un caso estremo di formulazione di ipotesi a partire da nuovi stimoli. La capacità di formulare inferenze e di procedere per induzione e di generare una grammatica ipotetica di una lingua solo parzialmente nota è una risorsa preziosa per l’apprendimento delle lingue lungo tutto l’arco della vita.

Il costrutto da valutare comprende vari aspetti e cioè:

1. capacità di scoprire rapidamente regolarità nella lingua sconosciuta e metterle in relazione, sul piano teorico, con regolarità osservate in altre lingue (ad esempio, caratteristiche comuni delle lingue germaniche per quanto riguarda la morfologia derivativa, struttura degli enunciati nelle lingue romanze, ecc.);
2. capacità di riconoscere gli “internazionalismi” e, più generalmente, le parole simili in lingue affini e non, cioè a dare prova di una tolleranza percettiva nell’identificazione di parole in una lingua non nota;

- capacità di sviluppare competenze euristiche efficaci per identificare gli elementi essenziali e gli elementi secondari in un testo sconosciuto; è necessario comprendere i primi, ma non gli ultimi.

Le competenze indicate ai punti 1 e 2 sono sistematicamente descritte nei quadri di riferimento *EuroCom*. Meissner, nella sua *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (2004) fornisce una esauriente presentazione del suo modello didattico plurilingue, che accorda alla intercomprensione un posto centrale. Questo modello è interamente compatibile con la nostra visione dell'apprendimento e dell'uso plurilingue delle lingue. Per riassumere, il costrutto sulla base del quale possono essere effettuate valutazioni della competenza di intercomprensione del testo scritto mette in relazione strategie che sono cruciali per la lettura di testi (difficili), indipendentemente dalla lingua, con i processi cognitivi che sono essenziali per l'apprendimento delle lingue straniere/secondo. Entrambi – processi e strategie – sono connessi con l'uso e l'apprendimento autonomi delle lingue e sono impegnativi sul piano cognitivo.

La valutazione della intercomprensione di testi scritti sulla base di questo costrutto consente di valutare anche la più generale attitudine all'apprendimento delle lingue (cfr. anche Meara, Milton e Lorenzo-Dus, 2001).

Valutazione e risultati

La maggior parte delle valutazioni delle competenze di intercomprensione mettono in gioco le metaconoscenze²¹. A seconda del livello che essi hanno raggiunto nel relativo corso di formazione, gli studenti sono messi di fronte a testi più o meno accessibili in lingue vicine alle lingue che conoscono meglio (ad esempio, testi in danese per gli parlanti polandese e l'inglese, testi in polacco per i parlanti croato, ecc.). La messa in atto di strategie di intercomprensione è soprattutto un compito analitico. I valutatori chiedono agli studenti di classificare, di stabilire corrispondenze, ecc. (tra parole che hanno la stessa radice, ad esempio) e/o di spiegare sul piano metacognitivo ciò che stanno facendo. Questi due tipi di attività sono, ai fini della valutazione, di carattere informativo e contribuiscono a rafforzare l'apprendimento di strategie di intercomprensione.

I metodi generali di valutazione delle competenze di lettura possono essere utilizzati per la valutazione della effettiva competenza di comprensione di testi scritti in lingue della stessa famiglia quando tale competenza sia stata sviluppata anche attraverso strategie di intercomprensione. Questo punto non viene però ulteriormente sviluppato in questo documento.

3.4. Competenza interculturale

Rilevanza

Gli incontri interculturali – in modalità faccia a faccia o in situazione di mediazione – e la necessità di rispondere all'alterità culturale sono una realtà fondamentale nella

²¹ La metaconoscenza viene definita come la conoscenza della natura del conoscere ed anche come la comprensione delle dinamiche attivate dai processi di apprendimento.

maggior parte dei paesi europei. La loro importanza è stata accentuata in questi ultimi anni dall'aumento della mobilità individuale, dalla globalizzazione, dalla crescente eterogeneità delle società sul piano culturale, come pure dalla messa in crisi di valori politici e sociali storici con l'arrivo di nuovi abitanti di altre culture.

Gli atteggiamenti, le competenze e le conoscenze necessarie per gestire in modo corretto e adeguato gli incontri interculturali sono sempre più giudicati importanti. In molti paesi europei, vi sono scuole che iniziano a prestare maggiore attenzione all'educazione interculturale e gli imprenditori che operano in un ambiente internazionale o multilingue cercano lavoratori che abbiano una competenza interculturale. Tuttavia, si deve ammettere che lo sviluppo della competenza interculturale nei discenti non è ancora una priorità generalmente presa in considerazione. Molti non sembrano avere familiarità con i suoi concetti, altri sono chiaramente contrari a che essa venga inserita nei curricula scolastici.

Conseguenze attese e decisioni fondate sulla valutazione

La ragion d'essere delle valutazioni scolastiche della competenza interculturale è soprattutto di ordine educativo. I risultati di queste valutazioni servono spesso a fini formativi. Gli insegnanti e gli studenti cercano di raccogliere informazioni su ciò che è stato appreso e compreso sulle altre culture ed i fenomeni interculturali, di conoscere il grado di apertura e di interesse degli studenti per gli incontri interculturali, se sono in grado di trarre un insegnamento di questo genere di situazione, se sono in grado di agire in modo costruttivo, o anche di assicurare la mediazione, quando sorgono problemi di ordine interculturale, ecc.

Sulla base dei risultati ottenuti, l'insegnamento e l'apprendimento potranno essere regolati in modo da attenuare le insufficienze riscontrate. Se la scuola investe ulteriori risorse nell'educazione interculturale, è probabile che entrino allora in gioco aspetti di carattere economico e didattico e che le valutazioni riguardino anche l'efficienza e l'efficacia del sistema, oltre che l'aspetto pedagogico.

Nel mondo del lavoro, gli imprenditori troveranno utile poter disporre di dati affidabili che attestano che i loro dipendenti o i candidati ad un posto di lavoro possiedono le competenze interculturali necessarie per rispondere alle sfide specifiche poste dalla collaborazione in équipes multiculturali o dal rapporto con clienti o partner a distanza. Le decisioni relative all'occupazione ed alla formazione saranno prese di conseguenza. L'interesse dei lavoratori dipendenti per la valutazione formativa della loro competenza interculturale o per una valutazione che la certifica dovrebbe aumentare in misura corrispondente alle esigenze dei datori di lavoro.

Costrutto da valutare e interpretazioni

Le sezioni B2 e C del primo capitolo riassumono i vari tipi di competenze che sono indicate nella *Guida* come componenti principali della competenza interculturale. Successivamente, in questo stesso capitolo, la competenza interculturale è presentata come un insieme costituito da cinque saperi che, presi congiuntamente, possono definire questa competenza.

Come Byram (2008: 221 f.) osserva con ragione, alcune di questi saperi presentano maggiori problemi per la valutazione, in particolare il saper essere (atteggiamenti come la curiosità e la disponibilità a porsi in relazione con altre culture) e il sapersi impegnare (consapevolezza culturale critica – potenzialmente di qualsiasi cultura). L'ambizione di definire profili, o anche misure, della curiosità, dell'interesse e della apertura mentale o della consapevolezza critica pone grandi problemi, a cominciare dal fatto che i costrutti corrispondenti sono sempre in fase di elaborazione: occorre identificare (o definire) le dimensioni e gli elementi costitutivi e stabilire in modo più affidabile la progressione dei percorsi di apprendimento e formazione. Se si vogliono valutare atteggiamenti come la curiosità e la consapevolezza critica, si deve tenere conto del fatto che questi sono valori europei essenziali che non sono condivisi da molte altre culture. Alcuni elementi possono anche far ritenere che esiste una contraddizione insita in questi costrutti, se si riflette, ad esempio, sul fatto che una persona di un'altra cultura che, a causa della sua identità culturale, non è né curiosa né aperta nei confronti dell'alterità otterrà inevitabilmente cattivi risultati in una valutazione su questo aspetto; al contrario, i candidati che dimostrano particolare interesse e disponibilità ad aprirsi verso altre culture che sono invece chiuse all'alterità si porranno ai livelli più alti della scala di valutazione. In risposta a queste incoerenze, Byram suggerisce di qualificare questa competenza interculturale come una componente vitale, anche se "di parte", della cittadinanza europea, tenuto conto della necessità, per le società europee, di trasmettere alle future generazioni valori che sono per loro fondamentali, piuttosto che un relativismo non vincolante.

Presi come costrutti di base per la valutazione, gli altri saperi (conoscenze culturali, saper interpretare e correlare tra loro fenomeni culturali, avere capacità di interazione (inter-) culturale) sembrano creare minori problemi. Tuttavia, anche qui, è necessario chiarire alcuni aspetti fondamentali. In primo luogo, occorre riflettere in modo più approfondito su quali culture – e quali gruppi sociali – ci interessano. È, per esempio, la cultura francese della popolazione che vive in Francia? E di quali gruppi in Francia? E quale/i lingua/e parlano? La stessa cultura di riferimento francese, che gode di uno status elevato, sarebbe un concetto vago. In qualsiasi situazione che coinvolga il costrutto di alterità culturale, anche il sostenitore meglio intenzionato della competenza interculturale non può evitare di omogeneizzare, cancellare e generalizzare le diverse tendenze, i diversi orientamenti culturali, il che spesso porta a categorizzazioni problematiche di gruppi e individui. La questione diventa ancora più complessa quando, al posto delle culture nazionali, linguistiche o di altre culture che si collocano su scale più estese, entra in gioco il concetto di identità interculturali individuali, ognuna sviluppata secondo un proprio personale percorso. In ogni caso, la definizione del contenuto dei sillabi per lo studio dei saperi culturali è tutt'altro che un compito facile e vi è il rischio intrinseco di codificare stereotipi la cui diffusione si sta invece cercando di cancellare. Pertanto, occorre esercitare la massima attenzione nel momento di definire il costrutto dei "saperi culturali" ai fini della valutazione.

Nel mondo del lavoro è molto probabile che solo alcuni aspetti della competenza interculturale siano di interesse permanente. L'analisi dei bisogni nei domini di applicazione può essere d'aiuto nell'orientare la definizione dei costrutti da valutare.

Come si è accennato nel primo capitolo, non si hanno ancora quadri di riferimento dettagliati e empiricamente validati, né corrispondenti strumenti di valutazione (prove /test di valutazione, descrittori e scale di competenza) che permettano di mettere in

pratica l'approccio della *Guida* alla competenza interculturale. Interpretazioni che stabiliscono un legame tra le osservazioni che si possono ricavare dalle valutazioni e i costrutti in base ai quali esse sono state effettuate sono solo suggerimenti (vedi tabella INCA²²). Essi possono quindi essere utilizzati solo come tali ed occorre avere molta prudenza nella loro interpretazione.

Valutazione e risultati

Byram (1997) richiama giustamente l'attenzione sul fatto che alcune competenze si prestano maggiormente alla valutazione continua altre, invece, per valutazioni che hanno luogo in un dato momento del percorso di insegnamento/apprendimento e che forniscono molte informazioni utili per interventi correttivi nell'immediato. Inoltre, alcune competenze possono essere valutate da insegnanti o da valutatori esperti, mentre altre si prestano meglio all'autovalutazione o alla valutazione collettiva.

La valutazione continua è possibile soltanto se coloro che vengono valutati sono regolarmente disponibili (studenti ma anche, spesso, in ambito scolastico, i pari e gli insegnanti). Si svolge generalmente in condizioni piuttosto informali, ad esempio per aggiornare un "diario di bordo" o un *portfolio* o in un momento di feedback con l'insegnante. Questi aggiornamenti possono effettuarsi periodicamente o essere incentivati da esercizi specifici da realizzare in classe o tramite esperienze pertinenti come le attività di scambio. Il principio che sta alla base della valutazione continua è che l'osservazione continua degli atteggiamenti, delle riflessioni e delle prestazioni dell'apprendente in diverse situazioni finirà per fornire un quadro d'insieme, come i pezzi di un puzzle che man mano si viene componendo, e compenserà il carattere informale della valutazione.

Byram e Al (Byram, 2008:224) preferiscono (e raccomandano) la valutazione per mezzo di *portfolios* rispetto ad altre forme di valutazione. La valutazione per mezzo di *portfolios* si basa generalmente sulla riflessione personale e l'autovalutazione di chi apprende, a cui si aggiungono elementi di valutazione collettiva ed esterna. Privilegiare l'autovalutazione presenta un doppio vantaggio: da un lato facilita, ad esempio, il diventare intuitivamente consapevoli di riflessioni ed atteggiamenti che non sono altrimenti facili da afferrare, dall'altro contribuisce allo sviluppo della riflessione personale e della percezione di sé, aspetti considerati come competenze essenziali nell'educazione interculturale.

*L'autobiografia degli incontri interculturali*²³ (AIE), messa a punto dalla Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio di Europa per completare in particolare la biografia linguistica del *Portfolio europeo delle lingue*, è dedicata sia allo sviluppo della riflessione personale sia alla valutazione della competenza interculturale. Esiste in due versioni: una versione standard ed una versione per i giovani studenti (fino ad 11 anni) adeguata alla loro età dal punto di vista cognitivo, linguistico e affettivo. *L'autobiografia degli incontri interculturali* è completata da un documento di supporto (in versione sintetica e integrale) denominato "Contesto, concetti e teorie" e destinato ai facilitatori ed agli studenti avanzati. La procedura adottata è molto diretta: una serie di domande e di tracce serve a guidare la

²² Vedi all'indirizzo: <http://www.incaproject.org/framework.htm>

²³ Vedi all'indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp

riflessione dell'apprendente su un evento (un incontro interculturale). Le domande formulate riflettono i diversi aspetti della competenza interculturale presentati nel modello di Byram (1997) e permettono di analizzare l'evento in questione e il processo di apprendimento che si è potuto svolgere. *L'autobiografia degli incontri interculturali* può essere usata come un'attività da svolgere in modo autonomo, in collaborazione o in gruppo. Limitandosi a domande che aiutano la riflessione ed l'analisi, *l'autobiografia degli incontri interculturali* non dà orientamenti espliciti direttamente accessibili per proseguire nel suo sviluppo. Sarebbe quindi utile, dal punto di vista formativo, eccetto forse per gli apprendenti più avanzati, utilizzare l'autobiografia nel quadro di attività didattiche o di orientamento che possano contribuire a mettere attivamente a profitto la riflessione per definire le successive tappe dell'apprendimento.

Nell'ambito del progetto INCA, sono stati prodotti diversi strumenti, tra cui un *portfolio* per la valutazione della competenza interculturale in ambiente di lavoro e una proposta di quadro di riferimento per livelli. La sua struttura è simile a quella del *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) per gli adulti ma è stata adattata all'apprendimento interculturale. Il portfolio INCA è costituito di tre parti "Passaporto", "Biografia" e "Dossier". La sezione *Passaporto* raccoglie una sintesi delle valutazioni, più o meno formali, di cui dispone l'apprendente e un'autovalutazione guidata sulla base dei materiali di INCA. Parallelamente ai descrittori dei livelli di riferimento del PEL, la griglia delle prestazioni (*attainment grid*) del progetto INCA funge da quadro di riferimento, con dimensioni e livelli, che consente la coerenza, la trasparenza e la comparabilità dei diversi elementi di riferimento raccolti. La "Biografia" è destinata al resoconto personale delle esperienze interculturali, in cui riportare aspetti rilevanti di esperienze particolarmente interessanti, una riflessione personale sul proprio comportamento interculturale e osservazioni personali su esperienze che hanno favorito l'apprendimento interculturale. La sezione "Dossier" incoraggia gli apprendenti a presentare informazioni personali e una documentazione che illustrino i risultati delle valutazioni riportati nel "Passaporto" e le esperienze della "Biografia".

Questi due *portfolios* raccolgono insieme le valutazioni che hanno luogo in un dato momento del percorso di insegnamento/apprendimento e la valutazione continua. L'autobiografia degli incontri culturali si limita all'analisi di singoli incontri interculturali. L'analisi e la riflessione sistematiche, utilizzando una procedura più o meno simile per ciascun incontro, consente di osservare lo sviluppo della competenza interculturale. Gli strumenti del progetto INCA sono più polivalenti e possono servire ad ottenere un quadro d'insieme più generale.

Il progetto INCA ha, in particolare, prodotto prove per la valutazione, completate da linee guida per i valutatori. Queste prove hanno la forma sia di scenari (a partire da testi o da video) sia di giochi di ruolo durante i quali possono essere messe in atto le competenze sottese ai vari "saperi". Viene inoltre chiesto ai valutati di commentare per iscritto o oralmente scenari che sollevano vari tipi di "sfide". Le prestazioni sono in seguito valutate da valutatori (esperti) sulla base della griglia delle prestazioni INCA.

Ricordiamo ancora una volta che sia *l'autobiografia degli incontri culturali* che gli strumenti INCA hanno valore sperimentale. Ciò significa che sono ancora oggetto di validazione e suscettibili di miglioramenti a diversi livelli. A questo, oltre agli istituti di sperimentazione, sono invitati a contribuire, nei rispettivi contesti, le scuole e gli insegnanti.

Gli insegnanti/facilitatori disponibili a sperimentare l'approccio INCA potrebbero trasferirlo, con i suoi strumenti, nella loro realtà. Una buona conoscenza dei concetti legati alla competenza interculturale sarebbe di certo estremamente utile, così come lavorare in gruppo. Nel corso del tempo le esperienze fatte localmente dovrebbero essere consegnate ed analizzate per fare avanzare le cose e predisporre procedure di valutazione della competenza interculturale più efficaci e più praticabili, ma anche per comprendere meglio i progressi reali ottenuti da specifiche categorie di apprendenti.

Gli esperti della valutazione si preoccuperebbero inizialmente di determinare, attraverso studi specializzati ed indagini, i profili di competenze interculturali che sono realmente considerati importanti in specifici contesti della vita reale, compresa l'educazione a diversi livelli. Dovrebbero in seguito mettere a punto valutazioni che abbiano un elevato grado di validità, accompagnate da argomenti e da prove a sostegno della loro validità.

Oltre a quelli sopra richiamati (mancanza di dati empirici sufficienti per sostenere le proposte di quadri di riferimento, ecc.), viene spesso sottolineato un problema di difficile soluzione nella elaborazione di test standardizzati per la valutazione della competenza interculturale quando si tratta della valutazione degli atteggiamenti, ovvero quello del "comportamento simulato". Infatti, candidati con una formazione sufficiente potrebbero simulare di comportarsi come se fossero curiosi, aperti o tolleranti per ottenere un giudizio positivo quando questo giudizio può avere conseguenze, effetti importanti per i candidati stessi (rispetto, ad esempio, a scelte di studio o professionali, a opportunità di lavoro, di carriera, ecc.).

Due considerazioni possono tuttavia attenuare questa preoccupazione: 1) esistono test psicologici standardizzati, come i questionari attitudinali, che possono servire ad individuare le risposte "disoneste", e quindi i comportamenti simulati, e questo potrebbe probabilmente ridurre al minimo il problema; 2) che le valutazioni della competenza interculturale debbano rivelare – e se vi siano autorizzate – le motivazioni profonde che sono sottese ad un determinato comportamento è una questione ancora non risolta e aperta alla discussione. La valutazione potrebbe accontentarsi di raccogliere dati coerenti che attestano la capacità del candidato di mobilitare competenze interculturali in ogni nuovo analogo contesto (cfr. anche Lázár *et al.*, 2007).

4. CONCLUSIONE

Di norma, il contenuto pedagogico che è stato valutato ed integrato nei processi decisionali ha una maggiore visibilità e un maggiore riconoscimento. La valutazione – nelle sue diverse tipologie e con le sue diverse finalità, da quelle informali a quelle più formali, come gli esami finali di un corso di studi – può motivare gli studenti e contribuire ad un loro migliore apprendimento, più mirato, più approfondito, più efficace e più utile. Occorre tuttavia fare attenzione a che la funzione secondaria della valutazione nel processo di insegnamento e di apprendimento non sia invertita. Queste osservazioni si applicano anche all'educazione plurilingue ed interculturale.

Qualsiasi ricorso alla valutazione, indipendentemente dalla forma scelta, informale o no, dovrebbe essere debitamente motivato e sostenuto da argomentazioni trasparenti; inoltre, va dimostrato che ciò che si voleva valutare sia stato effettivamente valutato. In

caso contrario, la valutazione perde la sua validità. A seconda delle conseguenze (sociali) che derivano dalle decisioni prese in base ad una valutazione, i requisiti di validità della valutazione possono essere più o meno alti.

Il presente studio ha inteso mostrare che, in questa fase, numerose forme di valutazione sono perfettamente adattate al perseguimento di obiettivi formativi, soprattutto quando gli apprendenti sono coinvolti in processi di autovalutazione ed esiste un margine per una certa inesattezza e buona volontà. Nel caso delle valutazioni standardizzate, dove la posta in gioco è importante, le possibilità sono molto più limitate, cosa che sembra a volte imputabile alla natura stessa dell'oggetto della valutazione e a volte al fatto che non si dispone ancora di quadri di riferimento e di strumenti per la valutazione del tutto affidabili. Ciò di cui tuttavia attualmente abbiamo maggiormente bisogno è la pratica, la sperimentazione: occorre trovare modalità e strumenti innovativi per attuare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione dell'educazione plurilingue ed interculturale, per poi procedere ad una loro valutazione critica. In questo modo sarebbe possibile progredire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachman L. (2005), "Building and Supporting a Case for Test Use", in *Language Assessment Quarterly*, 2, 1, pp.1-34.
- Bachman L. & Palmer A. (2010), *Language Assessment in Practice*, OUP, Oxford - New York.
- Beacco J.-C. (2004), "Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles", in J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (eds.), *Niveau B2 pour le français*, Didier, Paris, pp. 251-287.
- Beacco J.-C. & Byram M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe (www.coe.int/lang → Policy Instruments → Policy Guide).
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
- CARAP – Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meissner F.-J., Schröder-Sura A., Nogueroles A. (2007). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, European Centre for Modern Languages (ECML) - Council of Europe: <http://carap.ecml.at/>.
- CDIP / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2010). *Standards de base pour les langues étrangères*, CDIP, Bern: http://edudoc.ch/record/36465/files/Standards_L2_f.pdf?version=1.
- Coste D., Cavalli M., Crişan A. & van de Ven P.-H. (2009), *Education plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (www.coe.int/lang/fr): "Plateforme de ressources et références pour une

- éducation plurilingue et interculturelle*”: boîte: ‘L’apprenant et les langues présentes à l’école’).
- Council of Europe (2009), *Autobiography of Intercultural Encounters*, Council of Europe, Language Policy Division. (www.coe.int/lang → Autobiography...).
- Council of Europe (2009), *Regional, minority and migration languages*, Council of Europe, Language Policy Division (www.coe.int/lang: “The platform of resources and references for plurilingual and intercultural education”: Box ‘Regional...’) (19/08/10).
- Council of Europe (ed.) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching assessment (CEFR)*, CUP, Cambridge. (www.coe.int/lang → Policy Instruments → Common European ...).
- Council of Europe (ed.) (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*, Language Policy Division (www.coe.int/lang → Policy Instruments → Common European ... → *Relating language examinations...*).
- Dabène L. (2003), “De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche”, in C. Degache (ed.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues. De Galatea à Galanet.* (=lidil 2003/28), pp. 23-29: <http://lidil.revues.org/index1573.html>
- Dam L. (1995), *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*, Authentik, Dublin.
- Fleming M. (2009), *The Use of Descriptors in Learning, Teaching and Assessment*, Council of Europe (www.coe.int/lang: “The platform of resources and references for plurilingual and intercultural education”: Box ‘Reflections on the use of descriptors in learning, teaching and assessment’)
- Holec H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford. First published 1979, Council of Europe, Strasbourg.
- Hufeisen B. & Marx N. (ed.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*, Shaker, Aachen.
- INCA (Intercultural Competence Assessment) Project. A Leonardo da Vinci project. Online: www.incaproject.org.
- Janua Linguarum – Candelier M., Andrade A.-I., Bernaus M., Kervran M., Martins F., Maurkowska A., Noguerol A., Oomen-Welke I., Perregaux Ch., Saudan V., Zielinska J. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*, Council of Europe: <http://www.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>.
- Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G. S. & Peck C. (2007), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l’usage des enseignants de langues et des formateurs d’enseignants*: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Publication/language/fr-FR/Default.aspx>.
- Leung, C. (2005), “Classroom teacher assessment of second language development: construct as practice”, in *Handbook of research in second language learning and teaching* (ed. E. Hinkel), Lawrence Earlbaum Associates, Mahwah, N.J, pp. 869-888.
- Little D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*, Authentik, Dublin.

- Little D. (2005), "The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process", in *Language Testing*, 22 (3), pp. 321–336.
- McCann W.J., Klein H.G., Stegmann T.D. (2002), *EuroComRom -The seven sieves: How to read all the Romance languages right away*, Ed. EuroCom, Aachen.
- McNamara T., Roever C. (2006), *Language Testing: the Social Dimension*, Blackwell, Malden, MA.
- Meara P. M., Milton J. & Lorenzo-Dus N. (2001), *Language aptitude tests: lognostics*, Express, Newbury.
- Meissner F.-J. (2004), "Introduction à la didactique de l'eurocompréhension", in F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (eds.), *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Shaker, Aachen, pp. 7-140.
- Messick S. A. (1988), "Validity", in R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.), American Council on Education/Macmillan, New York, pp. 13-103 .
- North B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, Peter Lang, New York, etc.
- O'Malley J. M., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oscarson M. (1997), "Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency", in *Encyclopedia of Language and Education*, v. 7 (*Language Testing and Assessment*), pp. 175-187.
- Oskarsson M. (1984), *Self-Assessment of Foreign Language Skills: a Survey of Research and Development Work*, Council of Europe, Strasbourg.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1992), *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, Irvington Publishers, New York.
- Schneider G., Lenz P., Studer Th.; Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009), *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*, EDK, Bern:
http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf
- Shohamy E. (2001), *The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests*, Longman, London.