

Interpretare gli esiti della verifica e della misurazione linguistica in italiano L2. Il ruolo delle percezioni e degli usi linguistici dichiarati

Sabrina Machetti
Paola Masillo
Università per Stranieri di Siena
machetti@unistrasi.it
masillo@unistrasi.it

Abstract

Through the years, migration has raised specific needs, arising from linguistic and cultural contact, for the management of linguistic and cultural diversity in the host country.

In a multilingual context, the extent to which an assessment tool that tends to be monolingual is able to take into account multilingual repertoires, in terms of transversality between languages, is still an open question.

This contribution illustrates a study developed from two projects carried out in two different primary school contexts: the first, in which plurilingualism constitutes an individual characteristic derivable from a migratory background (Scandicci - FI); the second, in which plurilingualism represents a social fact (Autonomous Province of Bolzano). The study proceeds from the qualitative analysis of data collected by means of a sociolinguistic questionnaire, which preceded the administration of an Italian language test, aimed at detecting the linguistic uses and perceptions of the informants on the Italian language.

The contribution aims at reflecting on the main features of the linguistic landscape of learners with a migration background or placed in a bi-communal bilingualism context. Particular attention will be paid to the transversal links that can be traced within plurilingual competence and to a reflection on the potential effects of plurilingual competence in the linguistic performance of learners for whom the Italian language represents a feature of a wider linguistic space.

Keywords: linguistic assessment; global Italian linguistic space; perceptions and language uses

1. Introduzione¹

In un recente contributo apparso all'interno della collana Studi AItLA, Jim Cummins evidenzia come negli ultimi 50 anni il cambiamento teorico che ha riguardato l'insegnamento delle lingue straniere e il ruolo delle lingue di origine degli alunni nei processi educativi abbiano dato il via ad approcci didattici che "considerano le lingue di origine come risorse per l'apprendimento, invece che come impedimenti che interferiscono con l'acquisizione di una lingua seconda o straniera" (Cummins 2021: 291). Cummins non fa riferimento esplicito ai processi di verifica e valutazione linguistica in L2, ma le sue parole spingono a riflettere su come tale mutamento di paradigma abbia inciso su tali processi, ad esempio tenendo conto

¹ Il testo è frutto di una riflessione comune e comune è stata la stesura della Bibliografia. Per quanto riguarda la responsabilità delle singole parti, sono di Sabrina Machetti i parr. 1, 2, 4; di Paola Masillo i parr. 3, 5, 6.

delle caratteristiche sociolinguistiche dei destinatari della valutazione, dei loro usi linguistici al di fuori del contesto formativo, del modo in cui ogni alunno percepisce e definisce la propria identità linguistica in relazione a quella dei parlanti con cui condivide un determinato spazio linguistico.

Il contributo discute i dati provenienti da una ricerca avente come oggetto la rilevazione degli usi e delle scelte linguistiche di alunni con repertori plurilingue. Attraverso tale discussione, il contributo si propone di indagare come tale rilevazione, accompagnata da quella delle percezioni degli stessi alunni sulla propria competenza linguistica, possa rendere più affidabile l'interpretazione degli esiti dei processi di verifica e misurazione linguistica cui tali alunni sono sottoposti.

Il contributo fa riferimento al contesto scolastico italiano e prende in esame due esperienze progettuali realizzate in due diversi contesti di scuola primaria. Il primo è quello della città di Scandicci, un comune dell'area fiorentina, dove la scuola si inserisce in un contesto plurilingue di cui il neo-plurilinguismo costituito dalle lingue immigrate (Bagna et al. 2003) rappresenta il tratto caratterizzante, seppur la lingua della scolarizzazione è e rimane l'italiano, il cui apprendimento è da considerarsi "centrale e prioritario nei percorsi di inclusione positiva" (Ministero dell'Istruzione 2022). Il secondo contesto è rappresentato dalle scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, in cui la lingua italiana è presente sia come lingua della comunità locale, come noto caratterizzata da un bilinguismo bi-comunitario (Dal Negro 2017), sia come lingua seconda, oggetto di apprendimento scolastico.

Entrambe le esperienze progettuali sono state coordinate e realizzate – a partire dal 2016 e nelle parti di propria competenza – dal Centro CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena (Bagna et al. 2017; Masillo et al. 2021).

Più nel dettaglio, il contributo discute

- per la scuola primaria di Scandicci, i possibili effetti del repertorio linguistico individuale degli "alunni provenienti da contesti migratori" (Ministero dell'Istruzione 2022) sulla performance in lingua italiana;
- per le scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, i possibili effetti del repertorio linguistico individuale degli alunni sulla performance in lingua italiana.

2. Il quadro di riferimento teorico e le criticità applicative

Il quadro teorico entro cui si inseriscono le due esperienze progettuali oggetto del presente contributo fa riferimento ad un numero consistente di ricerche, anche relative al contesto scolastico, generalmente riconducibili ai paradigmi degli studi sociolinguistici e di educazione linguistica, con particolare attenzione ai modelli dell'educazione plurilingue (Beacco et al. 2016; Council of Europe 2020).

In tale quadro, il modello dello "spazio linguistico italiano globale" proposto da Vedovelli (2011) e declinato a più riprese dallo stesso autore in relazione al neo-plurilinguismo in ambito scolastico, continua a rappresentare un paradigma utile per interpretare il ruolo che gli usi linguistici dichiarati dai parlanti e le relative percezioni possono giocare nei repertori come nella competenza linguistica dei parlanti. La correlazione tra fenomeni linguistici e fattori sociali, nonché l'influenza che questi ultimi hanno sulle performance linguistiche e più in generale sullo sviluppo della competenza, risponde d'altra parte a modelli d'indagine sufficientemente noti in ambito sociolinguistico, utili anche per leggere e analizzare le dinamiche sociolinguistiche che caratterizzano il contesto scolastico e gli attori in esso coinvolti (Berruto, Cerruti 2014).

Si legano a tali paradigmi, e li ampliano entro un progetto di riesame complessivo dei fondamenti e dei metodi della sociolinguistica, i modelli proposti a più riprese da Blommaert (2010), Bush (2012) ed altri, modelli che spingono “a guardare ai profili dei parlanti non come composti da lingue discrete ma da repertori e risorse in continuo movimento” (D’Agostino 2021: 45).

Considerata la rilevanza che le peculiarità della situazione sociolinguistica possono assumere entro un’azione di educazione linguistica (Vedovelli, Casini 2016; Casini, Siebetchu 2017), appunto sul versante dell’educazione linguistica (Ferreri 2013; De Mauro 2018) lo scenario che la ricerca prende a riferimento è quello che vede la competenza plurilingue nei termini della capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche (e culturali) per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l’altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio (Beacco et al. 2016). In tale modello, centrale è l’idea secondo cui i processi di valutazione – se capaci di tenere conto nel proprio costrutto di tale competenza e di isolarne e valorizzarne le diverse dimensioni – possano rappresentare, seppur indirettamente, uno strumento per arrivare a considerare la competenza plurilingue quale dimensione naturale, ‘normale’ della pratica educativa scolastica (Lenz, Berthele 2012).

Lo scenario sopra delineato mostra non poche criticità se messo a confronto con studi empirici e, nel caso italiano, con documenti programmatici (Ministero dell’Istruzione 2022), report di istituti accreditati nell’ambito della valutazione – primo tra tutti, l’INVALSI – che dimostrano come le performance degli alunni provenienti da contesti migratori, quali potrebbero essere gli alunni residenti nel comune di Scandicci ed oggetto della nostra indagine, risultino tendenzialmente inferiori rispetto a quelle degli alunni non provenienti da contesti migratori, per ragioni riconducibili a fattori di tipo socio-economico (Rumberger, Larson 1998), socio-culturale (Kao, Thompson 2003), scolastico (Portes, MacLeod 1996)².

In aggiunta a ciò, tale scenario mostra diverse criticità se misurato in realtà – come quella altoatesina – in cui storicamente non solo i contesti della cultura, della politica, dei media, ma anche i contesti della formazione sono separati, formalmente e/o informalmente, su base etnico-linguistica (Baur et al. 2008; Pallaver 2017), rappresentando verosimilmente un ostacolo “al realizzarsi di un bilinguismo effettivo ed efficace” (Vettori, Abel 2021: 240). Come si diceva, tale contesto appare infatti caratterizzato da una situazione di bilinguismo bi-comunitario, che vede “una comunità italoфона tendenzialmente monolingue [vivere] accanto ad una comunità tedescoфона diglottica (tirolese – tedesco standard)” (Rosi, Dal Negro 2017: 65). Altre ricerche svolte in Alto Adige evidenziano come la scuola, in lingua italiana e in lingua tedesca, sia e rimanga il contesto per eccellenza in cui si entra in contatto e si pratica la L2. La maggior parte degli studenti altoatesini, infatti, ha pochi contatti e/o amicizie in ambienti dell’altro gruppo linguistico e, quando i rapporti esistono, le occasioni di contatto non si traducono sistematicamente nella pratica della L2, specie per quanto concerne gli italofony (Vettori, Abel 2021).

3. Metodologia

² Dall’analisi degli esiti delle prove di italiano INVALSI 2022 della scuola primaria (<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>) emerge infatti, per la classe II, che gli alunni di prima generazione provenienti da contesti migratori conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di quasi 22 punti. Per gli alunni di seconda generazione, il divario si riduce in quanto l’esito rispetto allo studente tipo è mediamente più basso di circa 15 punti. Per le classi V, l’INVALSI indica che gli alunni provenienti da contesti migratori di prima generazione conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di circa 10 punti. Gli alunni di seconda generazione conseguono in media un esito più basso dello studente tipo di circa 5 punti, riducendo il divario nella comprensione del testo rispetto a quanto si osserva per gli alunni di I generazione.

Tenuto conto della diversità dei contesti qui in esame, la metodologia di raccolta ed analisi del dato consiste per entrambe le esperienze progettuali di due fasi.

La prima fase prevede la somministrazione agli alunni della scuola primaria di Scandicci e delle scuole primarie in lingua tedesca dell'Alto Adige di un questionario sociolinguistico, volto ad ottenere dati di diversa tipologia. Come già discusso in Bagna, Machetti, Masillo (2017: 295), il questionario somministrato nella scuola primaria di Scandicci è finalizzato a raccogliere dati di tipo demografico (età, sesso, luogo di nascita, ecc.) e dati di natura sociolinguistica (repertorio linguistico, usi linguistici, autovalutazione dei livelli di competenza linguistica in italiano L2 e/o in altre lingue, ecc.).

Il questionario somministrato agli alunni delle classi IV delle scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano non raccoglie dati di tipo demografico (già disponibili ai ricercatori tramite altro canale), ma si concentra esclusivamente su dati relativi allo studio della lingua italiana (*da quanti anni studi la lingua italiana, quanti insegnanti di italiano hai avuto dall'inizio del tuo percorso scolastico, ecc.*), agli usi linguistici degli informanti e alle relative percezioni, con maggiore dettaglio su queste ultime (Masillo et al. 2021).

La seconda fase della ricerca consiste nella somministrazione di un test di italiano, con lievi differenze di livello e formato tra il test di Scandicci e quello della Provincia Autonoma di Bolzano. Entrambi i test sono stati comunque progettati tenendo conto degli standard proposti dal *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) per il livello A2 (Scandicci) e per il livello A1/A2 (Provincia Autonoma di Bolzano), come del diverso peso che le diverse abilità linguistiche misurate hanno in contesto scolastico. I test fanno riferimento al costrutto previsto dagli esami CILS rivolti a bambini di origine straniera dello stesso livello di competenza (Barki et al. 2002; Vedovelli, Machetti 2006). Più nel dettaglio, il test di Scandicci verifica e misura la competenza nelle abilità di Ascolto, Lettura, Produzione scritta, Produzione orale e Uso dell'italiano. Il test destinato agli alunni frequentanti la classe IV delle scuole in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano ha l'obiettivo di verificare e misurare la competenza nelle abilità di Ascolto e Lettura.

La scelta di somministrare in contesto scolastico un test di lingua italiana diverso da quelli normalmente usati a scuola e dalle prove INVALSI, ma che adotta il modello delle certificazioni di competenza linguistica di italiano L2 (Barni, Machetti 2022), si lega a quanto emerso da diverse ricerche condotte in contesto internazionale che evidenziano come i dati ricavati dalla valutazione certificatoria abbiano un impatto sui processi formativi nei quali gli studenti si trovano coinvolti (Saville 2000; Tsigari 2009).

I dati raccolti tramite i questionari sociolinguistici e i test di italiano vengono analizzati seguendo il modello della Classical Test Theory (Green 2013).

4. Discussione dei dati. Scandicci

L'esperienza progettuale realizzata nella scuola primaria della città di Scandicci ha coinvolto in totale 47 alunni, di cui 8 provenienti da contesti migratori, ossia nati all'estero da genitori stranieri (6) e nati in Italia da genitori stranieri (2). In questa sede analizziamo alcuni dati ricavati dalla somministrazione del questionario sociolinguistico agli alunni provenienti da contesti migratori, 6 maschi e 2 femmine, di età compresa tra i 9 e i 10 anni. Per gli alunni nati all'estero si rileva una varietà di provenienze: questi provengono infatti dall'Egitto, dal Marocco, dalla Moldavia, dal Perù, dall'Ucraina, e risiedono in Italia da un minimo di 6 mesi ad un massimo di 7 anni.

In relazione agli usi linguistici, le dichiarazioni degli alunni evidenziano come il plurilinguismo sia un fenomeno dominante in contesto familiare: 7 alunni su 8, infatti,

dichiarano di usare a casa, con i propri familiari, almeno due lingue, di cui una è l'italiano e l'altra è l'arabo (3 alunni), lo spagnolo (2 alunni), l'ucraino (1 alunno), il rumeno (1 alunno). Solo 1 alunno dichiara di parlare a casa esclusivamente in lingua araba. Gli stessi alunni, nelle interazioni con gli amici dichiarano invece il prevalere dell'uso della lingua italiana (7 alunni su 8), uso che risulta indipendente dal periodo di permanenza in Italia e dagli usi in famiglia.

Per quanto concerne l'ambito delle percezioni che gli alunni hanno sulla propria competenza in lingua italiana o sulla/e propria/e L1, se diversa/e dall'italiano, i dati, anche in questo caso, restituiscono un quadro caratterizzato da estrema variabilità (Tab. 1). Gli alunni autovalutano positivamente la propria competenza nelle abilità produttive e ricettive orali, ma esprimono un'autovalutazione meno positiva relativamente alla loro competenza nelle abilità produttive, in particolare per la L1 diversa dall'italiano.

Autovalutazione in italiano				
	Parlare	Scrivere	Leggere	Ascoltare
Moda	3	3	2	3
Media	2,8	2,6	2,4	2,9
Autovalutazione nella/e L1 (se diversa/e dall'italiano)				
	Parlare	Scrivere	Leggere	Ascoltare
Moda	3	2	3	3
Media	2,9	2,1	2,4	3,0
<i>bene = 3 un po' = 2 male = 1</i>				

Tabella 1 Esiti dell'autovalutazione

Ipotizziamo che questo dato sia spiegabile in relazione ai contesti e alle occasioni d'uso della lingua italiana, che a scuola, seppur rivestendo il ruolo di lingua dell'istruzione, viene percepita come complessa relativamente a due abilità tradizionalmente al centro della didattica e della valutazione scolastica. Nel caso di L1 diversa/e dall'italiano, la percezione degli alunni è invece certamente influenzata dal fatto che l'uso di questa/e lingua/e è prevalentemente orale e le occasioni di apprendimento formale focalizzate sulla lettura e la scrittura risultano per gli alunni pressoché inesistenti.

Andando ad analizzare gli esiti del test di italiano, i dati più significativi emergono dal confronto con quelli ricavati dalla somministrazione del test agli alunni non provenienti da contesti migratori. Se nelle 3 prove di Lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, riordino di un testo), gli alunni provenienti da contesti migratori evidenziano una prestazione di circa 1 punto e mezzo inferiore rispetto a quella degli alunni non provenienti da contesti migratori, con le differenze maggiori nelle prove n. 2 e n. 3 (Tab. 2), nelle 3 prove di Uso dell'italiano (cloze su articoli, su verbi, lessicale) la differenza si riduce in maniera significativa (Tab. 3). In nessuna delle tre prove, infatti, gli esiti ottenuti dagli alunni provenienti da contesti migratori risultano essere inferiori in modo significativo rispetto agli esiti degli alunni non provenienti da contesti migratori.

LETTURA				
	P1	P2	P3	Test
Media	3,8	3,8	2,7	10,3
Media Alunni PCM	3,7	3,0	2,0	8,7
Media Alunni non PCM	3,8	3,9	2,8	10,5

Tabella 2 Esiti del test d'italiano - Lettura

USO DELL'ITALIANO				
	P1	P2	P3	Test
Media	3,7	2,3	3,1	9,2
Media Alunni PCM	3,6	2,2	3,3	9,1
Media Alunni non PCM	3,8	2,4	3,1	9,3

Tabella 3 Esiti del test d'italiano – Uso dell'italiano

Interpretando tali esiti alla luce di quanto dichiarato attraverso il questionario sociolinguistico dagli alunni provenienti da contesti migratori, seppur nella consapevolezza dell'esiguità del campione qui in esame, risulta fondato ipotizzare come il mantenimento e l'uso della lingua d'origine in contesto familiare, dunque con i genitori, eventuali fratelli / sorelle, nonni, non rappresenti un ostacolo allo sviluppo della competenza in lingua italiana in contesto formativo. Tale ipotesi si affianca a quella secondo cui, sempre sulla base dei dati ricavati dal questionario sociolinguistico, l'uso prevalente della lingua italiana in contesto extrascolastico, nelle relazioni amicali possa contribuire allo sviluppo della competenza in lingua italiana, almeno nei termini di una maggiore naturalità (seppur non padronanza) nell'uso di questa lingua in contesto scolastico, nei momenti della valutazione formale condotti con strumenti di misurazione adeguati. Tale ipotesi trova tra l'altro la sua conferma in una precedente indagine condotta da Bagna, Barni, Machetti (2006), ed anche in indagini internazionali, sulla lingua inglese appresa da alunni provenienti da contesti migratori, che anzi evidenziano come il mantenimento della lingua d'origine in famiglia rappresenti un modo per favorire l'integrazione sociale (Liu, Evans 2016).

Pur trattandosi di un dato non rilevato dalla nostra ricerca, non si esclude che la particolarità del contesto scolastico e sociale analizzato, storicamente caratterizzato da superdiversità linguistica e culturale (Vedovelli 1990; Centro Studi e Ricerche IDOS 2022), contribuisca a fare della scuola di Scandicci un ambiente favorevole al plurilinguismo e alla diversità, creando in qualche modo un impatto positivo nello sviluppo della lingua della scolarizzazione (Cummins 2021). Il mantenimento e l'uso della lingua d'origine in contesto familiare, assieme all'uso prevalente della lingua italiana nelle relazioni amicali, potrebbero anzi contribuire a far sì che gli alunni si autopercepiscano sostanzialmente competenti specialmente nelle abilità ricettive, scritte ed orali, e come dicevamo, se sottoposti a valutazione in lingua italiana con strumenti adeguati, evidenzino performance che ben riflettono le loro autovalutazioni, forse perché positivamente influenzati / incentivati dalle stesse. L'ipotesi trova peraltro conferma negli studi di *translanguaging* (Garcia, Wei 2014), come in esperienze progettuali realizzate in contesto italiano ed ispirate a tale paradigma (Carbonara, Scibetta 2020).

5. Discussione dei dati. Provincia Autonoma di Bolzano

L'esperienza progettuale realizzata nelle classi IV della scuola primaria in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, con una partecipazione consistente nelle aree urbane di Bolzano (15,5%), Merano (14,2%), Brunico (13,2%) e Bressanone (10,1%), ha coinvolto 3.766 alunni. La quasi totalità degli alunni è nata in Italia (93,4%), da genitori per l'80% nati in Italia e, a seguire, in Germania e in Albania.

Partendo dalla discussione dei dati ricavati dalla somministrazione del questionario sociolinguistico relativi agli usi linguistici dichiarati, il 60% degli alunni dichiara di utilizzare la lingua tedesca in contesto familiare. Più precisamente il 68,9% degli alunni dichiara di

utilizzare il tedesco con la madre, il 66,8% con il padre, il 68% con i fratelli/le sorelle. La seconda lingua utilizzata in contesto familiare, ma in percentuale decisamente ridotta, è l'italiano, prevalentemente usato nella comunicazione con il padre (8,8%), mentre con la madre, quando non si parla in tedesco, prevale l'uso di un dialetto (8,4%). Un numero significativo di alunni dichiara di conoscere l'inglese e, in numero molto ridotto, l'albanese.

L'uso della lingua tedesca prevale anche in contesto extra-familiare, con gli amici (61,6%), con i quali circa il 24% degli alunni dichiara di utilizzare non solo il tedesco, ma anche la lingua italiana. Tuttavia, il 48% degli alunni dichiara che non ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali si parla in italiano.

Ad una prima analisi, e come già sottolineato in Masillo et al. (2021) e in altre indagini svolte nelle scuole altoatesine in lingua tedesca e in lingua italiana, di diverso grado (Vettori, Abel 2017, 2021), i nostri dati confermano come l'uso della lingua italiana da parte degli alunni coinvolti nell'esperienza progettuale rimanga pressoché relegato al contesto scolastico, mentre le relazioni in contesto familiare e nel gruppo degli amici si svolgono prevalentemente attraverso l'uso della lingua tedesca. Quando in tali contesti viene usata la lingua italiana, questa non gode di un uso esclusivo, ma, come già rilevato da Dal Negro (2017), viene sempre accompagnata dall'uso della lingua tedesca.

Andando ad analizzare gli esiti del test di lingua italiana, questo, come si diceva, si attesta al livello A1/A2 e verifica e misura la competenza degli alunni nelle abilità di Ascolto (2 prove) e di Lettura (4 prove). Le percentuali di superamento del test, riportate nella Tabella 4, risultano buone, nel senso di adeguate agli standard previsti da tale livello, ed in linea con quanto evidenziato dagli esiti degli esami di certificazione di italiano L2 rivolti alla stessa tipologia di pubblico (Centro CILS, non pubbl.). Il dato dimostra dunque la sostanziale adeguatezza di un test di italiano sviluppato tenendo conto del contesto scolastico di riferimento e delle caratteristiche dei percorsi che tale contesto propone.

Più nel dettaglio, gli alunni hanno evidenziato una prestazione migliore nelle prove di Lettura rispetto alle prove di Ascolto. Si tratta di un dato che potremmo considerare atteso, anche solo considerando quanto rilevato dall'indagine OCSE PISA (2018) in relazione alla *reading literacy*. Seppur avente come target alunni di età diversa da quella degli alunni qui in esame, l'indagine OCSE-PISA colloca l'Alto Adige sopra la media OCSE, dell'Unione Europea e dell'Italia, con un punteggio che non si discosta da quello di Francia, Germania, Belgio, Norvegia, Danimarca, Repubblica Ceca, Portogallo (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07).

Classe IV	
<i>Ascolto</i>	78,9%
<i>Lettura</i>	86,1%
<i>Test</i>	84,1%

Tabella 4 Percentuali di superamento del test

Come già operato per l'esperienza progettuale di Scandicci, proponiamo un'interpretazione di tale dato alla luce di quanto dichiarato dagli alunni nel questionario sociolinguistico. L'uso della lingua italiana praticamente relegato al contesto scolastico, alla lezione di lingua italiana, se da una parte crea un impatto positivo nella performance in questa lingua, quando condotta con strumenti di misurazione adeguati al profilo linguistico degli alunni, dall'altra ipotizziamo che possa rappresentare il fattore che più incide nei tempi di sviluppo della competenza e negli esiti di tale sviluppo. Dopo 3 anni di scuola primaria – per alcuni alunni anche dopo 3 anni di scuola dell'infanzia – anni in cui la lingua italiana viene proposta a scuola come materia curricolare, il livello di competenza raggiunto in questa lingua si colloca

infatti tra l'A1 e l'A2 del CEFR (2001) e, come evidenziato dalla stessa esperienza progettuale condotta nelle scuole superiori in lingua tedesca, fatica a raggiungere, nel tempo, i livelli della piena autonomia comunicativa. La condizione di bilinguismo *de jure*, ma non *de facto*, che domina il contesto comunicativo e relazionale in cui gli alunni coinvolti nella presente indagine si trovano immersi, determinerebbe dunque la creazione di uno spazio linguistico non favorevole allo sviluppo della competenza in lingua italiana, sviluppo che, quando avviene, sembra essere legato al solo contesto scolastico.

I dati a nostra disposizione relativi alla conoscenza di altre lingue oltre alla lingua tedesca, italiana ed inglese – lingue tra le quali, come già detto, prevale la lingua albanese e a seguire, il dialetto, lo spagnolo, l'arabo, lo slovacco, l'urdu, il ladino, l'ungherese, il macedone – confermano la presenza di repertori plurilingui il cui impatto nello sviluppo della competenza in lingua italiana in contesto scolastico rimane difficile da stabilire. Come già osservato, l'ipotesi più fondata, anche sulla base di altre ricerche condotte in Alto Adige, è quella di uno sviluppo della competenza in lingua italiana tutto dovuto a processi di istruzione esplicita in questa lingua, processi che di certo portano a collocare in secondo piano la ricchezza dei repertori linguistici individuali, se non a negarli fino a determinarne il nascondimento (Lopopolo, Zanasi in stampa).

6. Considerazioni finali

I dati discussi nel presente contributo avvalorano l'importanza delle scelte e delle percezioni linguistiche degli alunni plurilingue ai fini dell'interpretazione degli esiti dei processi di verifica, misurazione e valutazione linguistica cui tali alunni sono sottoposti. In particolare, il legame tra dato linguistico e dato sociolinguistico permette una valutazione più affidabile e consente la formulazione di più fondate ipotesi sullo stato della competenza linguistica in italiano L2 degli alunni, indispensabile per prendere le dovute decisioni (Bachman 2000). Proprio sul piano delle decisioni, piano in cui, citando ancora Bachman, si va a misurare l'utilità della valutazione linguistica, lo stato dell'arte riguardante il contesto scolastico italiano continua ad evidenziare un divario tra quello che i dati relativi al profilo degli alunni provenienti da contesti migratori e al profilo degli alunni che si formano in contesto di bilinguismo bi-comunitario evidenziano e quanto viene attuato sul piano della valutazione. Anche solo guardando al caso degli alunni provenienti da contesti migratori, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014) sono esplicite nell'indicare che tali alunni, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione, siano valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, attraverso un sistema di valutazione che non tenda ad abbassare gli obiettivi richiesti, ma che, al limite, adatti gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa.

Consapevoli della necessità di procedere con studi più estesi e di carattere longitudinale, di certo questo divario ha al suo centro tutte le potenzialità e le criticità della condizione plurilingue, di quella realtà che Tullio De Mauro ha a più riprese definito connaturata alle identità linguistiche individuali e collettive, ma insieme un 'problema', per quanti fanno ricerca sulle lingue e sui linguaggi e per quanti con le lingue e i linguaggi operano (De Mauro 1974, 2006).

Chiudiamo questo contributo, dunque, non con una conclusione, ma con una riflessione che riguarda le implicazioni che i dati relativi alle percezioni e agli usi linguistici comportano ai fini del processo di valutazione linguistica dell'italiano di alunni con repertori plurilingue. Tale processo ci sembra ancor oggi collocato entro una dimensione della teoria linguistica e della pratica applicativa che, nel contesto italiano, non risulta in grado di

inglobare la competenza plurilingue all'interno del proprio costrutto, isolandone e valorizzandone le diverse dimensioni.

Dobbiamo dunque ripartire dalla verifica, misurazione e valutazione linguistica per veder finalmente realizzata l'educazione plurilingue?

Riferimenti bibliografici

Bachman L., 2000, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Bagna C., Barni M., Machetti S., 2006, "La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi", in Immacolata Tempesta, Maria Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, Franco Angeli, pp. 43-53.

Bagna C., Machetti S., Masillo P., 2017, "Un'indagine linguistica sulla padronanza in italiano L2: il caso degli "alunni stranieri", in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 291-306.

Bagna C., Machetti S., Vedovelli M., 2003, "Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?" in Ada Valentini, Paola Molinelli, Pier Luigi Cuzzolin, Giuliano Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*, Roma, Bulzoni, pp. 201-222.

Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni.

Barni M., Machetti S., 2022, "Le certificazioni di italiano L2", in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Firenze, Le Monnier, pp. 122-133.

Baur S., Mezzalana G., Pichler W. (a cura di), 2008, *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige – Sudtirolo dal 1945 ad oggi*, Milano, Franco Angeli.

Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., Panthier J., 2016, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, Council of Europe.

Berruto G., Cerruti M., 2014, *Manuale di sociolinguistica*, Torino, UTET.

Blommaert J., 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bush B., 2012, "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.

Carbonara V., Scibetta A., 2020, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci.

Casini S., Siebetchu R., 2017, "Le lingue in contatto a scuola. Un'indagine nella provincia di Siena", in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 93-110.

Centro CILS (non pubbl.), *La validazione degli esami CILS (2018-2021)*.

Centro Studi e Ricerche IDOS, 2022, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Roma. Edizioni IDOS.

Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg.

Council of Europe, 2001, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge, University Cambridge Press.

Cummins J., 2021, "Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e

pedagogici negli ultimi 50 anni”, in Maria Elena Favilla, Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno, pp. 291-308.

D’Agostino M., 2021, *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, Il Mulino.

Dal Negro S., 2017, “*Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell’italiano*”, in Raffaella Bombi (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l’italiano nel mondo*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, pp. 59-67.

De Mauro T., 2018, *L’educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.

De Mauro T., 2006, “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, in *LIDI*, I, 1, pp. 11-37.

De Mauro, T., 1977, *Le parole e i fatti*, Roma, Editori Riuniti.

Favilla M. E., Machetti S., (a cura di), 2021, *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno.

Ferreri S., 2013, “Educazione linguistica: L1”, in Gabriele Iannaccaro (a cura di), *Linguistica italiana all’alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, pp. 207-242.

Garcia, O. Wei L., 2014, *Translanguaging: language, Bilingualism and Education*, Basingstoke, Palgrave, Macmillan.

Green R., 2013, *Statistical Analyses for Language Testers*, London, Palgrave Macmillan.

Kao G., Thompson J. S., 2003, “Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment”, in *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.

Lenz P., Berthele R., 2012, “La valutazione delle competenze plurilingui e pluriculturali”, in *Italiano Lingua Due*, 4, 1, pp. 301-342.

Liu Y., Evans M., 2016, “Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students’ and teachers’ discursive constructions of languages in two schools in England”, in *Cambridge Journal of Education*, pp. 553-568.

Lopopolo O., Zanasi L., in stampa, “E se il vissuto linguistico si potesse disegnare? Il metodo del Ritratto linguistico”, in *Atti del Workshop GISCEL*, Bressanone, settembre 2022.

Masillo P., Gelo A., Nasimi A., Peri G., 2021, “L’italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti della Provincia Autonoma di Bolzano”, in Maria Elena Favilla, Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno, pp. 215-238.

Ministero dell’Istruzione, 2022, *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.

MIUR, 2014, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.

Pallaver G., 2017, “Il sistema politico in provincia di Bolzano: la complessa ripartizione del potere e le sfere di influenza etnica”, in Hermann Atz, Max Haller, Gunther Pallaver (a cura di), *Differenziazione etnica e stratificazione sociale in Alto Adige. Una ricerca empirica*, Milano, Franco Angeli, pp. 57-74.

Portes A., MacLeod D., 1996, “Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context”, in *Sociology of Education*, 69, 4, pp. 255-275.

Rosi F., Dal Negro S., 2017, “Bilinguismo e consapevolezza linguistica. “Italiani” e “nuovi italiani” a confronto”, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 63-78.

Rumberger R. W., Larson K. A., 1998, “Student mobility and the increased risk of high school dropout”, in *American Journal of Education*, 107, 1, pp. 1-35.

Saville N., 2000, “Investigation the impact of international language examinations”, in *Research Notes*, 2, pp. 4-7.

Tsagari D., 2009, *The Complexity of Test Washback: An Empirical Study*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Vedovelli M. (a cura di), 2017, *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne Editrice.

Vedovelli M. (a cura di), 2011, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.

Vedovelli M., 1990, *Progetto sperimentale di alfabetizzazione culturale*, Scandicci, Comune di Scandicci.

Vedovelli M, Casini S., 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.

Vedovelli M., Machetti S., 2008, "La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza tra scienza, etica e politica", in Fabio Caon (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 202-214.

Vettori C., Abel A., 2021, "La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige", in Maria Elena Favilla, Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno, pp. 239-254.

Vettori C., Abel A., (a cura di), 2017, *KOLIPSI II Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Bolzano, EURAC Research.