

Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata
anno LI, 2022, numero 2

**RICERCHE DEL CENTRO DI ECCELLENZA
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA**

Ricerche del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena

SABRINA MACHETTI

Università per Stranieri di Siena

LE CERTIFICAZIONI DI LINGUA ITALIANA
NEI NUOVI PANORAMI LINGUISTICI GLOBALI.
SPUNTI PER UN'ANALISI QUANTITATIVA

ABSTRACT

The paper provides an overview, based on quantitative data, of the state of L2 Italian certifications in Italy and worldwide.

The paper examines the case of the Certification of Italian as a Foreign Language (CILS) offered by the University for Foreigners of Siena, discussing data from a validation study conducted in the years 2018-2021 on the CILS examinations, specifically on levels ranging from A1 to C2. The data concern the number of candidates who took the CILS exams during that period, the number of CILS Test Centres, the trend in the number of candidates per level/type of exam, the number of CILS invigilators/interlocutors training courses held and the number of CILS invigilators / interlocutors trained.

The paper outlines for the L2 Italian certification system a state of good vitality, attractiveness, visibility, offering interesting ways of interpretation.

Keywords: Italian language, L2 Italian certifications, CILS exams, validation study.

I. INTRODUZIONE

Il dibattito sviluppatosi in più scenari e a cavallo tra diversi ambiti disciplinari sulla diffusione delle lingue a livello internazionale, sulla loro vitalità, visibilità, attrattività e la loro spendibilità nei diversi contesti della socialità ha toccato, a più riprese, anche il tema della certificazione della competenza linguistica in L2 (De Mauro *et al.* 2002; Gazzola *et al.* 2018; Coccia *et al.* 2021). Tale tema riguarda la possibilità ed in molti casi la necessità di verificare e misurare, tramite un test, il livello che un apprendente di una lingua diversa dalla propria o dalle proprie lingue di origine possiede in una data L2. Il test di competenza in L2, basato su comportamenti linguistici e non linguistici, consente infatti, attraverso le prove di cui si compone, di fornire dati, evidenze sulla base delle

quali formulare inferenze e conseguenti dichiarazioni sul livello di competenza linguistica posseduto da chi al test si sottopone (Bachman, Palmer 1996; Bachman 2000; Carr 2011). Le dichiarazioni, in caso di superamento del test, si traducono nel rilascio di un certificato e dunque di un titolo la cui spendibilità varia a seconda del livello di competenza posseduto (Vedovelli 2005), ma è tale da determinare comunque delle conseguenze che spesso, e come spiegheremo nel corso di questo contributo, travalicano i confini delle lingue e gli interessi della ricerca linguistica (McNamara, Roever 2006; Barni 2010; McNamara *et al.* 2019; Carlsen, Rocca 2021).

In ambito internazionale, l'attenzione verso le certificazioni linguistiche rientra a livello scientifico entro il grande settore delle scienze linguistiche applicate, e vanta una tradizione di studi ampia ed approfondita, che copre ormai quasi un secolo (Davies, Elder 2004; O'Sullivan 2012; Farhady 2018). Tale attenzione, soprattutto negli anni a noi più vicini, ha riguardato anche gli ambiti sociale, economico, politico, dove le certificazioni linguistiche vengono discusse prevalentemente nella e per la loro funzione meramente strumentale. Il possesso di una certificazione in una L2 risulta infatti ed in molti contesti condizione ed insieme requisito per l'accesso al sistema formativo (Douglas 2000), al mondo del lavoro (Knoch, Macqueen 2020), all'acquisizione di ciò che, pur essendo un diritto, necessita di essere ottenuto appunto tramite il superamento di un test di lingua (Shohamy 2009).

Come noto, il piano scientifico e quello più generalmente legato al dibattito della società civile si sono più volte intersecati e i professionisti della valutazione – dai ricercatori a coloro che progettano e redigono i test, dai valutatori a coloro che ne controllano l'affidabilità, ecc. - si sono trovati di frequente a dibattere di valutazione linguistica con scopo certificatorio, evidenziandone il suo essere processo di duplice portata e conseguente, duplice criticità. La certificazione linguistica è infatti elemento di fondamentale importanza nelle dinamiche dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico e, per l'impulso fornito ad esse, nei processi di *washback* ed impatto (Hamp-Lyons 1997; Green 2014) che coinvolgono un numero di attori a volte difficile da definire (apprendenti, docenti, famiglie, dirigenti scolastici, istituzioni scolastiche, università, ecc.). Al contempo, la certificazione linguistica è strumento che discrimina, che divide tra chi, attraverso il suo ottenimento, vede aprirsi un'opportunità e chi vede tale opportunità negata (Carlsen, Rocca 2021), come nel caso di chi fa richiesta della cittadinanza di un dato Paese e vede la sua concessione o non concessione legata all'esito di un test di lingua. È appunto per questo se le certificazioni linguistiche sono state spesso paragonate a dei veri e propri strumenti di potere (Shohamy 2001), ad alto rischio sia per chi si sottopone alle relative prove, sia per chi le prove produce ed amministra, assumendo su di sé e sull'istituzione di riferimento una responsabilità elevata (Chalhoub-Deville 2016). Non è dunque un caso

se, ormai da diversi anni, molto del dibattito internazionale sui test di lingua con scopo certificatorio si concentri sulle questioni della giustizia e dell'etica come sul piano delle politiche linguistiche e sociali e dei relativi strumenti, questioni legate ai temi delle economie, delle migrazioni, dei diritti dei cittadini (Hamp-Lyons 2001; Barni 2010; McNamara, Ryan 2011; Deygers 2017). Al centro di tale dibattito rimane ovviamente la lingua, le lingue nel loro essere non meri strumenti di comunicazione, ma meccanismi di creazione delle identità, individuali e collettive. E rimane la competenza, linguistica e comunicativa, nelle dinamiche del suo sviluppo all'interno di una dimensione sempre più plurilingue e pluriculturale, i cui confini si fanno di giorno in giorno sempre più sfumati e in cui la linearità e gradualità del suo sviluppo appare più una formalizzazione necessaria alle scienze linguistiche che un dato di realtà.

In tale scenario si inserisce anche la discussione sulle certificazioni della lingua italiana come L2. La storia delle certificazioni CELI dell'Università per Stranieri di Perugia, CILS dell'Università per Stranieri di Siena, Cert.IT dell'Università Roma Tre, PLIDA della Società Dante Alighieri, nate nei primi anni Novanta del secolo scorso, e le loro vicende risultano abbastanza note (Vedovelli *et al.* 2010; Machetti 2019a; Barni, Machetti 2022). Tuttavia, l'attenzione di cui esse hanno goduto negli anni, sia all'interno del dibattito scientifico e accademico italiano sia in quello sviluppato all'interno della società civile nel nostro Paese appare piuttosto limitata (Machetti, in stampa). I motivi di ciò sono stati a più riprese e anche di recente individuati non solo nella portata della nostra lingua, in termini di attrattività e visibilità a livello internazionale non paragonabile a quella dell'inglese, dello spagnolo, del francese, ecc., ma anche in motivazioni che potremmo definire di sistema, delle politiche o non-politiche linguistiche (Vedovelli 2009, 2021) portate avanti da più di mezzo secolo nel e dal nostro Paese.

Tali motivazioni si legano da una parte e, come si diceva, all'ambito accademico, poco interessato a fare ricerca su un tema percepito forse come marginale all'interno di discipline quali la didattica dell'italiano a stranieri, l'educazione linguistica, la linguistica applicata. Questo scarso interesse ha certamente influito e contribuito alla persistente debolezza di quella che è stata a più riprese definita 'cultura della valutazione' (Barni, Machetti 2005; Barni 2010; Grego Bolli 2014), incapace nel nostro Paese di fare della valutazione linguistica come delle certificazioni dell'italiano L2 un tema di discussione interessante per le possibilità di crescita, individuali e sociali, non confinate alla competenza linguistica, che alla certificazione si legano. In tale contesto, dove carente è ad esempio l'attenzione ai temi della valutazione linguistica nei piani ministeriali di formazione degli insegnanti di tutte le discipline e di tutti gli ordini di scuola su tale tema, dove carenti sono le azioni di sensibilizzazione collettiva sull'impatto che un test di lingua può avere nella vita di uno straniero, la valutazione certificatoria e i test di lingua italiana hanno attirato l'attenzione solo quando si sono legati a fatti di cronaca, volu-

tamente trattati in maniera scandalistica, o quando sono diventati interessanti per la politica, come strumento di garanzia, per arginare la paura dello straniero, di chi incute timore solo perché usa una lingua che non comprendiamo, un codice con cui non riusciamo a negoziare (Vedovelli, Machetti 2008).

Le certificazioni di italiano L2 sono state di recente prese in esame dall'indagine *Italiano 2020* (Coccia *et al.* 2021), dedicata a chiarire e a riflettere, attraverso una metodologia d'indagine qualitativa, su quale sia oggi la posizione della lingua italiana nel mondo, verificando di essa e tramite l'incrocio di diversi fattori la vitalità, attrattività, visibilità entro i panorami linguistici globali. Da *Italiano 2020* emerge un quadro complessivo relativo all'offerta delle certificazioni di italiano L2 tendenzialmente critico (Masillo 2021a: 260). L'indagine ne rintraccia i motivi nelle caratteristiche del processo di internazionalizzazione delle università italiane, spesso orientato a promuovere esclusivamente i corsi che si svolgono in lingua inglese, per i quali la competenza in lingua italiana non è né considerata importante né richiesta in accesso; la scarsa corrispondenza tra i sistemi scolastici italiano e quelli dei Paesi in cui la certificazione di italiano L2 potrebbe essere spendibile; l'assenza di un'azione di promozione unitaria del sistema delle certificazioni italiane da parte delle istituzioni italiane all'estero, ecc. Tuttavia, la stessa indagine evidenzia alcune potenzialità del sistema delle certificazioni di italiano L2, come quelle che si aprono ad esempio quando la certificazione si collega ad un progetto formativo più ampio, quando viene percepita ed utilizzata come input per la motivazione all'apprendimento della lingua italiana, quando se ne comprende il suo essere in stretto legame con le strategie di promozione del Made in Italy (Barni 2016), e diverse altre.

In questo contributo ci poniamo l'obiettivo di approfondire la situazione fotografata da *Italiano 2020*, fornendo un quadro descrittivo, basato su dati di tipo quantitativo, dello stato delle certificazioni dell'italiano L2, in Italia e nel mondo. Il caso che il contributo prende in esame, per motivi di competenza di chi scrive, riguarda la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) offerta dall'Università per Stranieri di Siena. Della CILS vengono discussi i dati provenienti da uno studio di validazione condotto negli anni 2018-2021 sugli esami dei livelli dall'A1 al C2 (Centro CILS, non pubbl.). I dati riguardano il numero dei candidati che hanno sostenuto gli esami CILS in tale periodo, il numero delle sedi d'esame, l'andamento del numero dei candidati per livello / tipologia d'esame, il numero dei corsi per somministratori CILS svolti e dei somministratori formati.

Il caso della CILS non esaurisce l'intero panorama delle certificazioni di italiano L2 ma, anche per la significatività del numero di coloro che dal 1993 ad oggi hanno scelto questo esame, in Italia e all'estero, risulta paradigmatico per continuare ad indagare su quale sia e quale possa essere il ruolo del sistema delle certificazioni di italiano L2 negli attuali panorami linguistici globali. I dati quantitativi di cui

discute questo contributo, pur con qualche zona d'ombra, fotografano uno stato di buona vitalità, attrattività, visibilità di tale sistema, sistema del quale ci permettono anche di tracciare delle possibili linee interpretative, strettamente legate a quelle già delineate per la nostra lingua diffusa in Italia e all'estero tra i cittadini stranieri.

2. IL SISTEMA DELLE CERTIFICAZIONI DELL'ITALIANO L2

Come si diceva, la nascita, l'evoluzione, le attività portate avanti dal sistema delle certificazioni dell'italiano L2, in Italia e nel mondo, rappresentano temi adeguatamente documentati da ricerche condotte da singoli studiosi o da gruppi di ricercatori generalmente legati, nella loro attività scientifica, agli enti certificatori dell'italiano di stranieri. Tali ricerche sono state, dalla prima metà degli anni Novanta ad oggi, presentate in occasione di convegni nazionali ed internazionali, ed in molti casi pubblicate in volumi, o sottoforma di saggi ed articoli in rivista¹. Nel loro complesso, le ricerche evidenziano la ricchezza di questa storia, se di essa viene valutata non solo la specificità legata ai temi della valutazione linguistica ma l'apertura che il certificare l'italiano degli stranieri ha promosso verso le tematiche che anche in questa sede interessano: quella della diffusione della lingua italiana tra i cittadini di origine straniera in transito o stabilmente residenti in Italia, quella della diffusione della lingua italiana nel mondo, tra gli stranieri come tra le diverse generazioni di discendenti di italiani all'estero, quella delle dinamiche che tale diffusione promuove e spinge, siano esse del contatto nei e tra i repertori plurilingui, del mistilinguismo, dell'impatto dei processi valutativi in contesto formativo, ecc.

Questa ricchezza si lega anche alla pluralità del sistema delle certificazioni di italiano L2, che nel tempo ha saputo mantenersi tale, proponendo, in linea con le certificazioni delle lingue a grande diffusione internazionale (Barni, Machetti 2022), modelli di verifica e misurazione della competenza diversi per la stessa lingua. A sua volta, la pluralità è stata condizione di possibilità per garantire uno sviluppo della ricerca scientifica in più direzioni, anche in relazione agli specifici interessi dei singoli enti certificatori. La pluralità, infine, ha permesso la creazione di un sistema unico che di tale pluralità si è fatto garante. Il sistema si vede rappresentato dal 2011 dall'Associazione CLIQ, Certificazione Lingua Italiana di Qualità, il cui obiettivo è promuovere una cultura della valutazione certificatoria per l'italiano L2, attraverso un continuo monitoraggio di qualità basato sul rispetto degli standard scientifici condivisi a livello internazionale (www.associazionecliq.it). Le azioni di ricerca dell'associazione si sono mosse negli anni in più direzioni e tramite la partecipazione a progetti nazionali ed internazionali di diverso tipo, che hanno condotto anche alla progettazione e alla realizzazione di sillabi e linee guida per la valutazione linguistica, attualmente utilizzati nel sistema dell'educazione degli adulti stranieri tramite la rete dei Centri per l'Istruzio-

ne degli Adulti (CPIA) e tramite le associazioni che operano nello stesso settore (<http://www.associazionecliq.it/sillabi/>).

3. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La ricerca si iscrive all'interno degli studi promossi con cadenza periodica dal Centro CILS ai fini del monitoraggio delle dichiarazioni e degli standard di validità ed affidabilità dei propri esami (<https://cils.unistrasi.it/81/Ricerca.htm>). Più nel dettaglio, la ricerca appartiene alla categoria degli studi finalizzati alla raccolta di evidenze, come si diceva necessarie per sostenere e giustificare le dichiarazioni che gli esami di certificazione linguistica propongono per i diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2.

Come dichiarato nelle *Linee Guida CILS* (Centro CILS 2009), gli esami CILS misurano la competenza linguistico-comunicativa in sviluppo e sono articolati in sei livelli – A1, A2, B1, B2, C1, C2 - tarati sulla base degli standard proposti dal CEFR (Council of Europe 2001) ed allineati ad essi (Barni, Scaglioso, Machetti 2010; Nasimi, Peri in stampa). Agli esami dei sei livelli si aggiungono, dal 2002, quelli progettati e sviluppati per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi di particolari tipologie di pubblico (Barki *et al.* 2002): bambini (A1 bambini; A2 bambini), adolescenti (A1 adolescenti, A2 adolescenti, B1 adolescenti), immigrati in Italia (A1 integrazione in Italia, A2 integrazione in Italia), e, dal 2019, candidati interessati all'ottenimento della cittadinanza italiana (B1 Cittadinanza).

La certificazione CILS si ottiene dopo aver superato un esame composto di cinque parti o test, con prove sulle abilità di ascolto, lettura, analisi delle strutture di comunicazione, produzione scritta, produzione orale. Per i livelli A1 e A2 integrazione in Italia, l'esame è composto di quattro parti (ascolto, lettura, produzione scritta, produzione orale); per il B1 rivolto ai richiedenti la cittadinanza italiana, le parti sono quattro, ma la parte dedicata all'abilità di lettura comprende anche una prova integrata di riflessione grammaticale. L'esame CILS viene progettato e prodotto da un gruppo di esperti afferenti allo stesso Centro, che si occupa anche della selezione, formazione e monitoraggio dei valutatori delle prove d'esame. Tutta la valutazione, compresa quelle delle prove di produzione orale, è centralizzata, avviene attraverso l'uso di una piattaforma e prevede per le prove di produzione scritta ed orale l'intervento di due valutatori sulla medesima prova (Bandini *et al.* 2012; Badini *et al.* 2022).

Dal 1993 al 2021, sono stati 370.073 i candidati che hanno sostenuto, in Italia e all'estero, gli esami CILS (grafico 1).

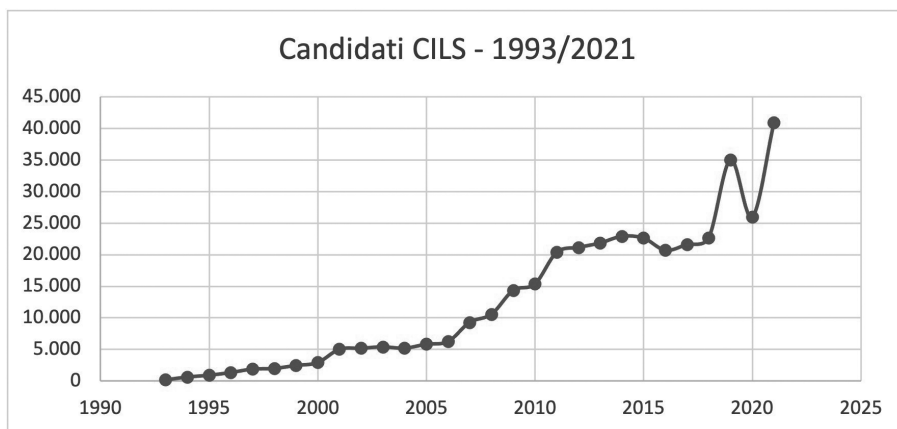


Grafico 1

Gli esami sono stati offerti e sostenuti in sedi di diversa tipologia: Istituti italiani di cultura, dipartimenti di italiano all'interno di università straniere, centri linguistici di università italiane e straniere, scuole pubbliche, scuole private, scuole private di lingua, associazioni, cooperative, patronati, sindacati ecc.

Dal 1993 ad oggi, le sedi d'esame attive sono state 1299. Le sedi d'esame CILS all'estero sono distribuite in 87 Paesi, così suddivise per continenti:

Africa: Algeria, Camerun, Congo, Costa d'Avorio, Egitto, Eritrea, Etiopia, Gabon, Kenia, Marocco, Nigeria, Senegal, Sudafrica, Togo, Tunisia

America: Argentina, Brasile, Canada, Cile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Giamaica, Honduras, Messico, Nicaragua, Panama, Perù, Repubblica Dominicana, USA

Asia: Armenia; Azerbaijan, Corea del Sud, Emirati Arabi Uniti, Filippine, Georgia, Giappone, Giordania, India, Indonesia, Iran, Israele, Kazakistan, Libano, Malaysia, Cina, Russia, Singapore, Taiwan, Thailandia, Turchia, Uzbekistan, Vietnam

Europa: Albania, Austria, Belgio, Bosnia ed Erzegovina, Cipro, Croazia, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Macedonia del Nord, Moldavia, Moldova, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Romania, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ucraina, Ungheria

Oceania: Australia

4. METODOLOGIA DELLA RICERCA

La metodologia di ricerca adottata è di tipo quantitativo e procede dalla raccolta di dati relativi al periodo 2018-2021, riguardanti

- il numero dei candidati agli esami CILS;
- la suddivisione dei candidati per livello d'esame e tipologia;
- il numero delle sedi d'esame CILS;
- il numero dei corsi per somministratori CILS svolti e dei somministratori formati.

Tali dati vengono ricavati attraverso l'interrogazione della banca dati CILS, funzionante tramite apposite piattaforme. I dati del periodo 2018-2021 vengono integrati in questa ricerca, per comprenderne più a fondo l'andamento, con la raccolta di dati relativi al periodo gennaio-maggio 2022, periodo in cui si sono svolte le tre sessioni d'esame CILS previste annualmente (febbraio, aprile, maggio/giugno).

5. DISCUSSIONE DEI DATI

5.1 Gli esami CILS e il loro andamento (2018 – 2021)

Il numero dei candidati agli esami CILS nel quadriennio 2018-2021 denota una tenuta dell'attrattività di tali esami, con un aumento significativo di tale numero dal 2018 al 2019 (da 22.690 a 35.039 candidati, + 54,42%), e un picco nell'anno 2021 (40.888 candidati).

Al di là del dato, le ragioni di un andamento sostanzialmente positivo, vanno però interpretate in collegamento a due ordini di fattori: per il 2019, l'avvio dell'offerta degli esami B1 Cittadinanza, richiesti solo in questo anno da 9.729 candidati; per il 2021, anno in cui il numero dei candidati raggiunge il massimo storico CILS di 40.888, lo spostamento di un numero consistente di candidati dalle sessioni del 2020, anno della piena emergenza pandemica che ha determinato, in Italia e all'estero, il blocco delle attività didattiche e di certificazione di numerose sedi d'esame. L'attrattività degli esami CILS appare comunque consistente ed addirittura in crescita se consideriamo il dato, parziale per l'anno in corso, registrato al 31 maggio 2022 per i primi 5 mesi dello stesso anno, che fissa a 21.865 il numero di coloro che hanno sostenuto, in Italia e all'estero, gli esami CILS. Tale numero rappresenta più della metà di quello registrato per i candidati totali del 2021 – anno, che, come si diceva, ha accolto molti dei candidati impossibilitati a svolgere l'esame nell'anno precedente – ed appare di poco inferiore al numero totale dei candidati dell'anno 2018.

Lo studio ha cercato di comprendere meglio tale scenario attraverso l'analisi dei dati per livello d'esame, sempre riferita al periodo 2018-2021. Illustriamo di seguito i risultati derivanti dalle analisi effettuate. Il numero degli esami CILS dei livelli dell'autonomia comunicativa, B1 e B2, e dei livelli della padronanza comunicativa, C1 e C2, presenta una discreta fluttuazione nel quadriennio 2018-2021 (grafici 2 e 3), ma l'attrattività di cui si diceva rimane significativa, in particolare per gli esami di livello B1, B2 e C1.

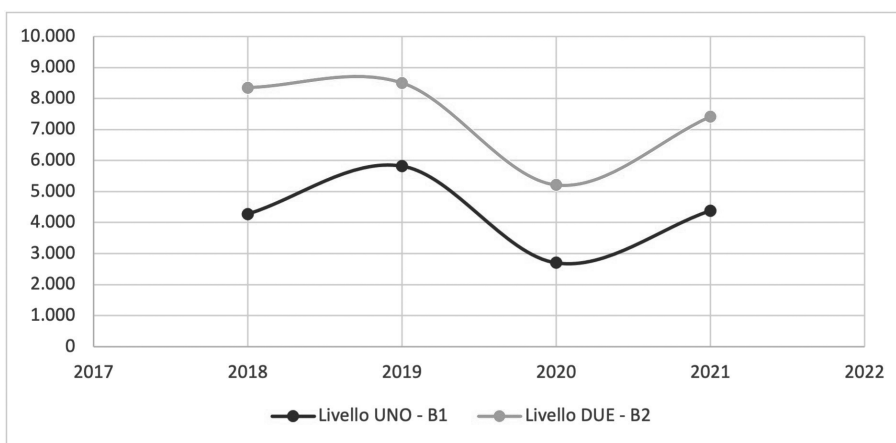


Grafico 2

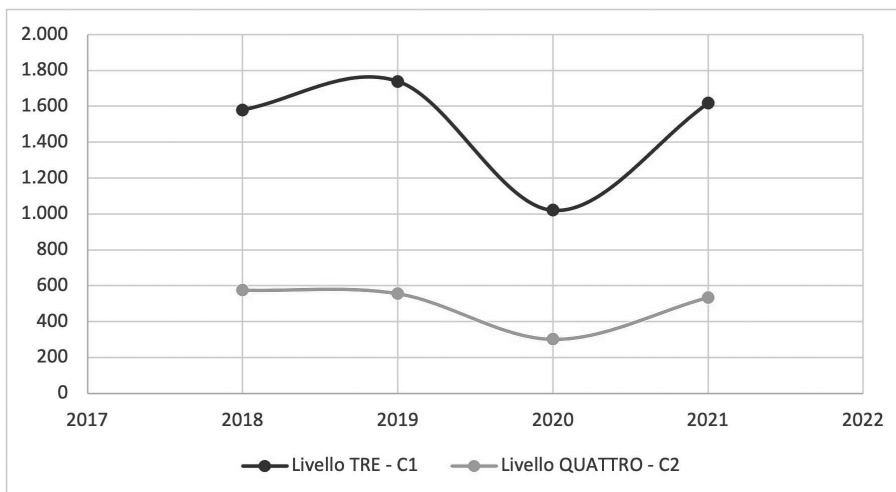


Grafico 3

Interessante e da approfondire la variazione che si registra per gli esami dei livelli B1 e B2, che nel 2021 non recuperano tutti i candidati persi nel 2020 a causa dei problemi legati alla pandemia. Il dato non sorprende, considerando che tali esami vengono in prevalenza scelti da studenti internazionali extra-UE, con progetto di mobilità verso gli Atenei italiani, studenti che anche nell'anno 2021 hanno visto tale progetto rallentato o addirittura di nuovo interrotto a causa del perdurare degli effetti della pandemia. Significativa anche la tenuta degli esami di livello C, per i quali la CILS nella sua storia non ha mai registrato numeri significativi, ad indice del fatto che la certificazione di questo livello fatica ad aumentare la propria spendibilità nei contesti di immediata pertinenza, primo tra tutti quello della formazione di livello post-universitario, il contesto lavorativo specializzato, quello delle relazioni internazionali. Per alcuni di tali contesti, sembrerebbe confermato il dato secondo cui i meccanismi della comunicazione siano e rimangano in larga parte gestiti tramite il ricorso alla lingua inglese (Gazzola 2014).

Diminuisce, ma non in maniera significativa, il numero dei candidati che sostengono l'esame di livello A2, candidati che tradizionalmente si collocano nelle aree orientali del mondo, prime tra tutte la Cina e il Giappone (grafico 4).

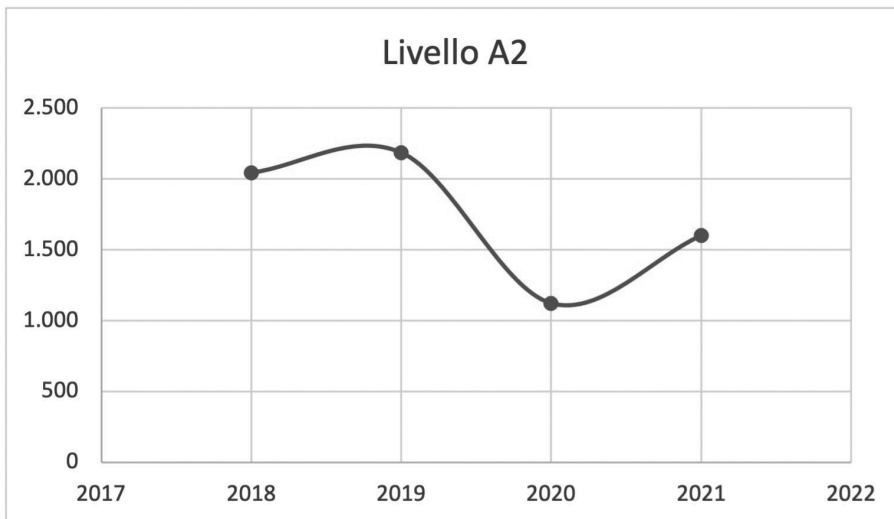


Grafico 4

La diminuzione è facilmente interpretabile in relazione a due ordini di fattori: da una parte il blocco o almeno il consistente rallentamento della mobilità verso l'Italia per questi candidati che, diversamente da altri candidati

extra-UE, vedono legato il rilascio del visto per motivi di studio nel nostro Paese, come nel caso del programma Marco Polo – Turandot (Bagna *et al.* 2017) al superamento di un esame di certificazione linguistica italiana di questo livello; dall'altra, la chiusura di molte sedi d'esame collocate in Cina e in Giappone per periodi molto più lunghi rispetto ad altri Paesi del mondo, chiusura che ha determinato il blocco degli esami anche per quei candidati, ad esempio di origine giapponese, che studiano l'italiano per motivi culturali o per un personale investimento nella formazione permanente, decidendo di accedere alla certificazione di italiano come riconoscimento di questo percorso e strumento di sostegno alla motivazione.

La flessione riguarda anche gli esami di livello A1 (grafico 5), la cui spendibilità è ancora più limitata e prevalentemente legata al percorso formativo, che, come si diceva, a causa della pandemia, ha in più realtà subito una decisa battuta di arresto, anche nel caso in cui parte di questo percorso si sia svolto a distanza.

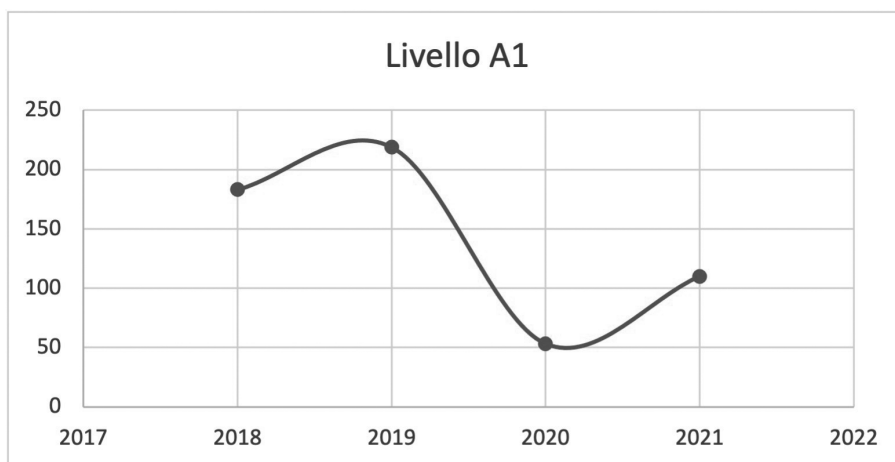


Grafico 5

In netta controtendenza appare il dato della Corea del Sud, dove il numero dei candidati totali rimane stabile anche in epoca pandemica, e per gli esami di livello A2 raddoppia nell'arco del quadriennio. Tale andamento si spiega in relazione al fatto che le sedi coreane hanno continuato le loro attività anche in periodi critici per altre realtà del mondo: la pandemia ha avuto qui un impatto più tardivo ed è stata gestita in maniera forse più efficace, almeno in relazione alle tempistiche. Al mantenimento dell'interesse verso la certificazione di lingua italiana ha poi indubbiamente contribuito la continuazione del programma di scambio tra l'Università per Stranieri di Siena e la University of Foreign Studies di Busan: la presenza di studenti italiani in questa università, la pro-

spettiva per gli studenti coreani di una mobilità immediata verso l'Italia sono fattori che hanno certamente incentivato e mantenuto alta l'attrattività degli esami CILS.

I dati per livello d'esame spingono a proporre, per il quadriennio 2018-2021, una riflessione abbastanza diversa per gli esami destinati a bambini ed adolescenti e per gli esami A2 e B1, richiesti e necessari, rispettivamente, per l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno in Italia e della cittadinanza italiana.

Per gli esami CILS A1 e A2 rivolti a bambini stranieri, in Italia e nel mondo, i dati mostrano un andamento abbastanza diverso da quello degli esami destinati ad un pubblico adulto (grafico 6).

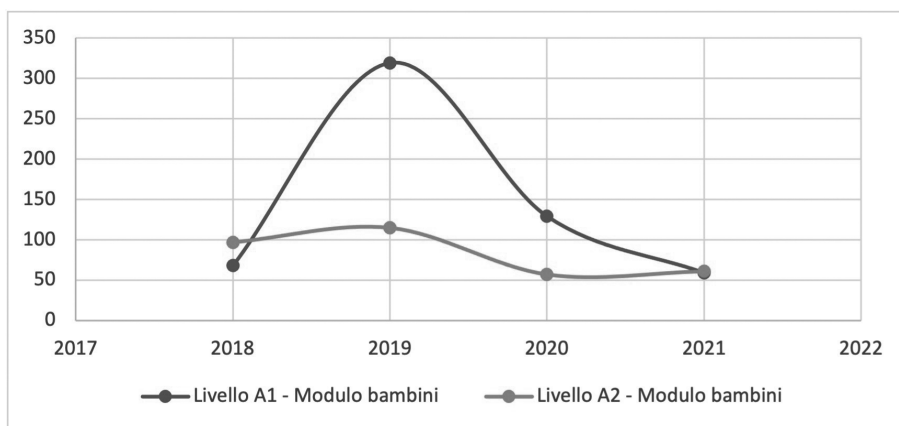


Grafico 6

Questo dato va interpretato in ragione di fattori che riguardano per la maggior parte la collaborazione che il Centro CILS intrattiene con diverse sedi d'esame relativamente a progetti formativi, in cui la certificazione ha un impatto positivo nelle dinamiche di apprendimento ed insegnamento linguistico offerto a questo particolare tipo di pubblico. Il numero degli esami A1 e A2 bambini varia dunque in relazione al variare dell'andamento dei diversi progetti, agli obiettivi degli stessi e alle possibilità di una loro sostenibilità nel tempo. Nella generale frammentarietà e debolezza delle politiche, in Italia e all'estero, di sostegno alle attività formative legate alla lingua italiana fotografata da *Italiano 2020*, la fluttuazione del numero di coloro che accede all'esame A1 e A2 bambini è nella maggior parte dei casi legata alla fluttuazione dei progetti formativi dedicati alla lingua e cultura italiana o svolti in questa lingua. Conferma tale riflessione il dato registrato per gli esami di questi livelli nei primi 5 mesi del 2022, numero che, appunto grazie all'attivazione di

progetti con alcune scuole internazionali collocate in Italia, risulta addirittura superiore a quello di tutto l'anno 2021.

Nel periodo 2018-2021, l'attrattività degli esami A1, A2 destinati agli adolescenti risulta invece in calo (grafico 7).

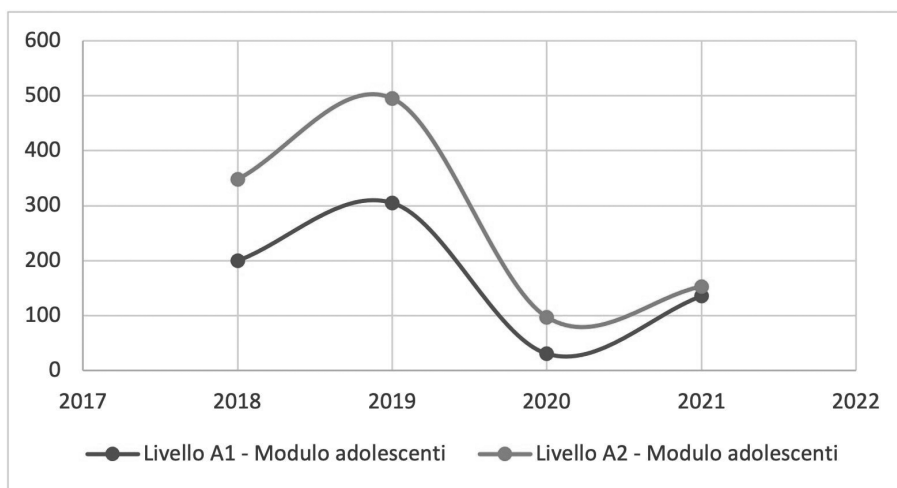


Grafico 7

Interpretiamo tale dato non nel senso di una diminuzione reale ma, come più volte emerso durante lo svolgimento di progetti formativi e di ricerca condotti con e nelle scuole in collaborazione con gli insegnanti e i formatori linguistici che si dedicano all'italiano L2, come un dato legato alla diminuita spendibilità delle certificazioni di tali livelli di competenza nel contesto formativo di riferimento (Peri, Gelo in stampa). Il confronto, e a volte anche la competizione con le altre lingue straniere offerte in contesto scolastico, spinge al raggiungimento, anche in lingua italiana, del livello B1, quello della prima, piena autonomia comunicativa e rende dunque meno appetibili gli esami dei livelli precedenti il B1, dei quali si fatica a comprendere, ad esempio, la loro importanza nel processo di apprendimento linguistico, nel loro essere strumenti di input per la motivazione, monitor del processo di apprendimento, anche con la possibilità di diagnosticarne lo sviluppo (Barki *et al.* 2001; Machetti 2019b).

Tuttavia, la variabilità appare anche in questo caso da monitorare con attenzione, considerando che nei primi 5 mesi del 2022 il numero degli adolescenti che hanno deciso di sostenere, in Italia e all'estero, un esame CILS di livello A2 supera già di oltre 50 unità il numero complessivo del 2021. Lo stesso può dirsi per l'esame di livello B1, che rimane il più richiesto tra gli adolescenti, per la sua ampia spendibilità, in particolare legata al percorso di studi universi-

tari in Italia o al proseguimento degli studi nel proprio Paese, in un contesto formativo in cui la competenza in lingua italiana risulta fondamentale (grafico 8).

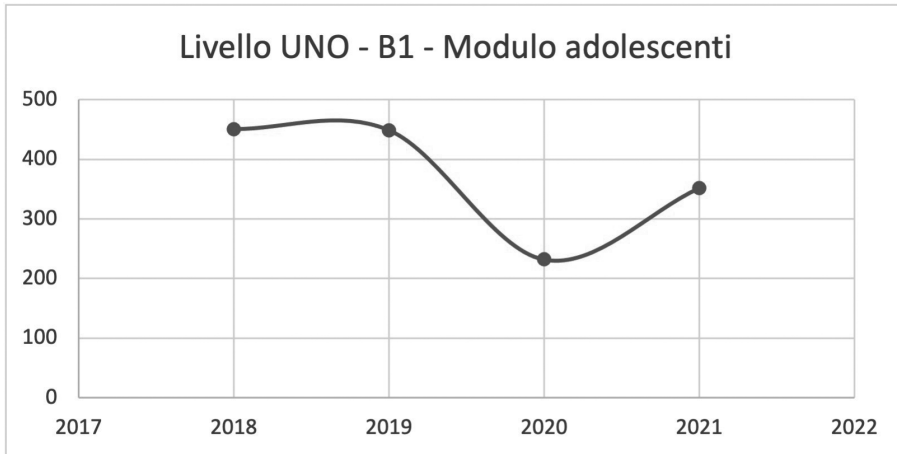


Grafico 8

Considerazioni a parte riguardano invece gli esami dei livelli A2 integrazione in Italia e B1 Cittadinanza ed anche l'esame A1 integrazione in Italia.

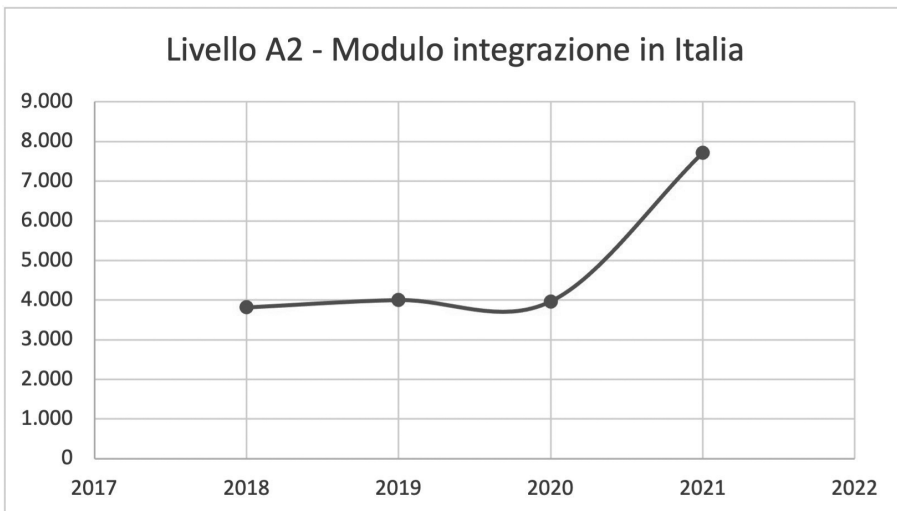


Grafico 9

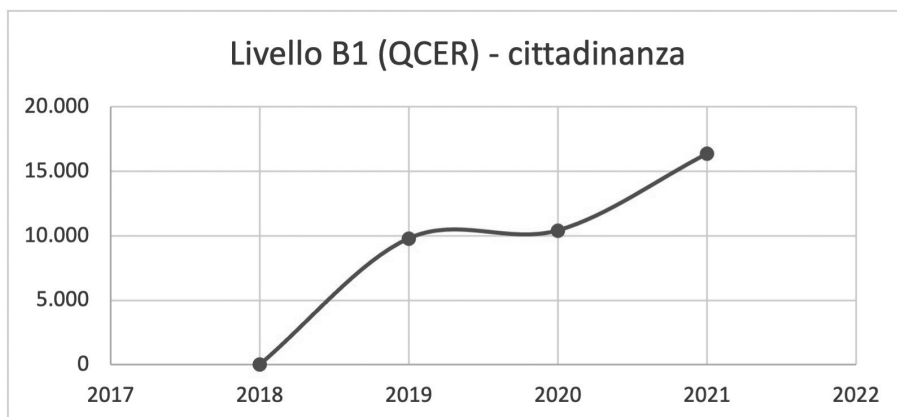


Grafico 10

Le prime due tipologie di esame mostrano numeri significativi (grafici 9 e 10), che non diminuiscono nel periodo dell'emergenza pandemica anche grazie alla possibilità concessa nel 2020 dal competente Ministero dell'Interno, in analogia con quanto avvenuto con l'esame di stato a conclusione del ciclo di studi della secondaria di II grado, di svolgere tali esami nella modalità orale, modalità che fornisce evidenze sulle abilità di comprensione dell'ascolto, produzione orale ed interazione orale (Masillo 2021b).

Significativa, nel quadriennio considerato, risulta l'attrattività dell'esame di livello A2 necessario per l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno in Italia, nonostante il perdurare dell'offerta di un'attestazione equiparata dalla legge a quella della certificazione A2 al termine del percorso di lingua svolto in Italia nei CPIA, i Centri per l'istruzione degli adulti (Masillo 2019). Tale attrattività crediamo sia dovuta sia alla maggiore affidabilità, nel tempo percepita dall'utenza come dalle autorità cui compete il rilascio del permesso di lungo soggiorno, che l'esame di certificazione garantisce rispetto all'attestazione offerta in contesto formativo, sia allo svolgimento di progetti che vedono coinvolti il centro CILS e numerosi CPIA ed associazioni italiane nella formazione linguistica degli adulti di origine straniera.

Per gli esami A2 integrazione e B1 Cittadinanza, al di là dei numeri, la riflessione più urgente riguarda la loro effettiva funzione e il loro impatto: in particolare, viene da chiedersi se tali esami potranno non rappresentare solo ed esclusivamente una mera barriera per l'ottenimento di quello che dovrebbe essere un diritto – alla lingua, al soggiorno in un Paese, al lavoro, all'esercizio dei diritti / doveri – ma uno strumento di promozione e formazione per i cittadini che vengono con essa in contatto (Barni 2012, 2013; Milani 2019).

Circa gli esami di livello A1 integrazione in Italia, dal 2018 ad oggi questi hanno visto registrare numeri decisamente modesti, con un andamento in calo (grafico 11).

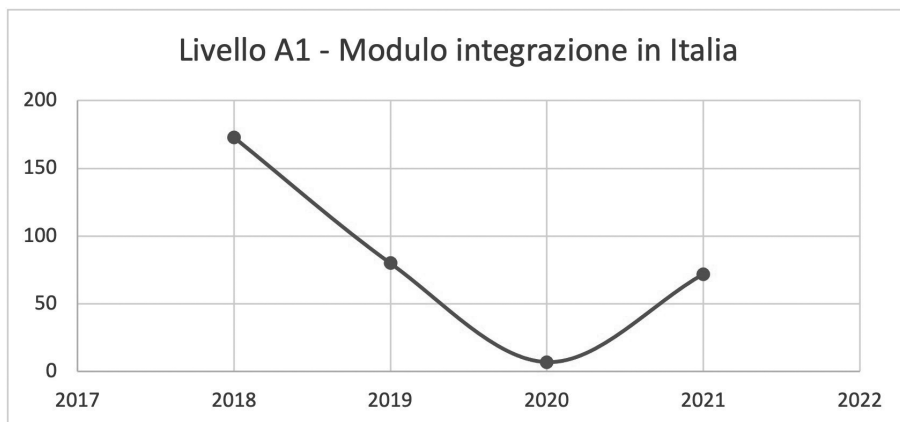


Grafico 11

La ragione la individuiamo nel fatto che l'esame A1 ha una spendibilità limitata al di fuori del contesto formativo, ed anche un contenuto ed un formato che nel tempo si è rivelato non adeguato alle caratteristiche dei relativi utenti. Ad accedere a tale esame sono spesso soggetti debolmente alfabetizzati o totalmente analfabeti nella/e loro L1, con percorsi di avvicinamento alla lingua che rendono estremamente difficoltoso affrontare la complessità di un esame di questa tipologia (ALTE 2016). Soggetti per i quali la valutazione certificatoria dovrebbe andare di pari passo con la formazione linguistica e rappresentare un incentivo o assumere una concreta spendibilità, ad esempio incentivandone l'offerta nei percorsi pre-partenza (<https://www.integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-progetto/id/13/Formazione-professionale-e-civico-linguistica-pre-partenza>), che per il primo semestre dell'anno 2022 vedono registrare già 234 candidati agli esami CILS di questo livello.

5.2 Le sedi d'esame CILS e la formazione dei somministratori (2018 – 2021)

Al fine di indagare più da vicino la visibilità e l'attrattività della CILS in contesto italiano ed internazionale, nel nostro studio abbiamo proceduto con l'analisi del numero delle sedi d'esame CILS attive, che risulta al maggio 2022 pari a 928. Il numero ha subito lievi variazioni dell'arco temporale 2018-2021, sia in quanto al numero di sedi di nuova apertura (2018: 58; 2019: 65; 2020: 42; 2021: 32), sia in quanto al numero delle sedi che hanno rinnovato la convenzione dopo i primi tre anni di rapporto (2018: 50; 2019: 84; 2020: 68; 2021: 157).

Al di là dei numeri, i dati suggeriscono per la CILS un'adeguata visibilità, in Italia e nel mondo, visibilità che non è variata nell'arco di tempo considerato, sia in considerazione dell'apertura di nuove sedi che al rinnovo degli accordi con le sedi già in essere. La vitalità e l'attrattività della CILS sembrano essere anche confermate da quanto accade in relazione ai corsi per somministratori CILS, il cui obiettivo è formare figure adeguate per l'organizzazione gestionale ed amministrativa degli esami CILS e per la loro somministrazione (https://cils.unistrasi.it/85/17/Corsi_per_somministratori.htm). È evidente come tali corsi siano indispensabili per garantire che gli esami si svolgano in maniera valida ed affidabile, in ogni loro fase. Nel quadriennio 2018-2021, sono stati svolti 103 corsi per somministratori di cui

- 30 in presenza, in Italia;
- 6 in presenza, all'estero;
- 52 online, attraverso l'uso delle piattaforme Meet e Zoom.

I somministratori formati - e che hanno superato l'esame di fine corso - sono stati in totale 2125. Si tratta dei numeri elevati, che testimoniano l'interesse verso la certificazione di italiano e che coinvolgono persone non solo preparate a somministrare gli esami CILS ma potenzialmente in grado di farsi promotori di cultura della valutazione e contribuire anche a quella della nostra lingua e cultura.

6. ALCUNE CONSIDERAZIONI FINALI

I dati qui discussi non esauriscono la complessità degli interrogativi che si legano alle questioni della diffusione della lingua italiana nei panorami linguistici globali, ma rappresentano un ulteriore tassello che va ad inserirsi nel quadro che *Italiano 2020* ha con accuratezza delineato per le certificazioni della lingua italiana.

Italiano 2020, come già si diceva, fotografa una condizione di estrema variabilità, dinamica, diversificata da Paese a Paese per la nostra lingua e per la nostra cultura (Vedovelli 2021: 46). Una situazione di alta fluttuazione, in termini di domanda ed offerta, se paragonata a quelle delle altre lingue ad ampia diffusione internazionale, anche solo guardate dalla prospettiva del loro essere oggetto di apprendimento ed insegnamento. Tale condizione sembra in parte confermata dal nostro studio, anche se il dato quantitativo che ne emerge ha, come abbiamo visto, necessità di diversi approfondimenti, anche attraverso il confronto con i dati delle altre certificazioni di italiano L2. Uno di questi approfondimenti potrebbe andarsi a collocare proprio nella direzione delle domande che la stessa indagine *Italiano 2020* propone in relazione alla nostra lingua, domande che dunque riprendiamo per le certificazioni di lingua italiana.

I dati relativi agli esami CILS possono rappresentare una iniziale risposta alla prima di tali domande, quella che concerne i fattori che contribuiscono agli andamenti di crescita e di decrescita della vitalità, attrattività, visibilità della nostra lingua, in Italia e nel mondo. Tali fattori, misurati dal punto di vista delle certificazioni di italiano L2, sono di varia natura e variano in relazione al livello d'esame considerato. In relazione agli esami CILS, tali fattori riguardano

- per gli esami di livello A2, B1, B2, le effettive possibilità di mobilità verso il nostro Paese cui la certificazione dà accesso, possibilità che abbiamo visto nell'ultimo quadriennio essere messe a dura prova dall'emergenza pandemica iniziata nel 2020, ma che nel tempo sono state anche rese difficoltose dalle politiche italiane e dagli accordi tra l'Italia e i singoli Stati del mondo, anche relativi alle quote di studenti stranieri extra-europei da accogliere nel sistema universitario italiano e alla conseguente disponibilità dei visti di studio (Bagna 2017; Ruge 2019);
- per gli esami di livello A1, A2, B1 rivolti a bambini ed adolescenti, i fattori coincidono con l'investimento che non il singolo, non la famiglia ma, all'estero, l'istituzione scolastica che offre la lingua italiana fa nell'esame di certificazione di lingua italiana. Se la scuola considera la certificazione uno strumento integrato nell'offerta di lingua italiana, se ne fa un tema 'strutturale', maggiori risultano le possibilità di espansione del sistema delle certificazioni di italiano L2. In Italia, l'investimento che l'istituzione scolastica promuove nella lingua italiana non come lingua della scolarizzazione, ma come lingua in contatto con le altre lingue, che come le altre lingue va offerta, può passare attraverso la proposta della certificazione linguistica (Bagna *et al.* 2006; Bagna *et al.* 2017; Machetti 2019b), facendo acquistare ad essa pari dignità rispetto alle certificazioni delle altre lingue offerte a scuola;
- per gli esami di livello C1 e C2, i suddetti fattori coincidono con la capacità di offerta della lingua italiana nei luoghi dell'eccellenza: nella ricerca, in campo artistico, culturale, lavorativo, che ad oggi sembrano settori affidati più all'iniziativa e a volte all'estro di singoli che non ad un'azione di sistema. La lingua italiana per le professioni, per la ricerca, per l'arte in tutte le sue manifestazioni potrebbe meglio e più diffondersi attraverso l'offerta degli esami C1 e C2, anche facendo assumere all'italiano la funzione di lingua veicolare (Vedovelli 2011) che in molti contesti della comunicazione globale si vada a collocare accanto alla lingua inglese;
- per gli esami A2 integrazione in Italia e B1 Cittadinanza, tali fattori si intrecciano con le politiche migratorie e di esercizio della cittadinanza, che, come già abbiamo accennato nel corso di questo contributo, non sono state promosse per ragioni legate all'offerta di lingua italiana fra gli stranieri in Italia, anche a garanzia dell'esercizio dei diritti di cittadinanza attiva, ma da ragioni di contenimento e di sicurezza che la certificazione si è trovata costretta a recepire, in assenza di un processo decisionale partecipato. La ricerca applicata informa al contrario gli addetti alle politiche linguistiche che la certificazione è e può essere

uno strumento di partecipazione, che permette di acquisire consapevolezza civica e da cui passa l'esercizio di una serie consistente di altri diritti (ALTE 2016; Rocca *et al.* 2020). Non uno strumento, come sta accadendo di recente nel nostro Paese, che invece di svolgere questa funzione diviene o uno sbarramento per l'accesso ad un diritto o la condizione per emigrare in altri Paesi europei e lega dunque tutta la propria spendibilità alle esigenze di un processo migratorio che solo temporaneamente riguarda l'Italia (Fondazione Migrantes, Licata 2021).

L'altra domanda su cui si interroga *Italiano 2020* riguarda la specificità delle singole aree del mondo e dei relativi Paesi: la CILS, non diversamente dalle altre certificazioni di italiano L2, mostra un andamento diverso nelle diverse aree del mondo, seppur in presenza di una copertura prevalente in Europa e nel continente asiatico. Tale diversificazione si lega ai singoli accordi, ai singoli progetti ed è condizionata da ciò che *Italiano 2020* individua nell'interazione tra modelli italiani e la presenza di istituzioni italiane nelle diverse aree del mondo. Circa la presenza delle Istituzioni italiane nei diversi paesi / aree del mondo e l'effettiva capacità di queste di dar luogo ad azioni incisive, la certificazione sembra mostrare la capacità di superare i limiti di tale presenza attraverso accordi con istituzioni non italiane, ma interessate alla promozione della lingua italiana.

Più interessante, per la sua valenza scientifica e per il suo impatto nelle questioni della ricerca applicata, appare la questione dei modelli. Le certificazioni di lingua italiana si basano su un costrutto che riflette nella sostanza il modello di lingua e di competenza linguistico-comunicativa proposto dal CEFR (*Council of Europe* 2001), con diversificazioni da certificazione a certificazione che si riflettono nella progettazione e nella stesura delle prove e dei relativi items (Barni, Machetti 2022).

Guardando ancora agli esami CILS, alla luce dei risultati ottenuti dagli studi di validazione, tra cui si ricorda qui il più recente svolto sui livelli B (Purpura, Machetti, in stampa), emergono diverse criticità circa l'adeguatezza di tale modello, nella fattispecie se misurata nel suo collegarsi al CEFR ed in relazione alle caratteristiche e ai bisogni di lingua e di comunicazione di determinate tipologie di candidati. Rientrano in tali tipologie gli apprendenti non inseriti in percorsi formativi o, per motivi di età, usciti da tempo dai circuiti della formazione, gli apprendenti debolmente alfabetizzati nella/e propria/e L1, ecc. Tutto ciò ci costringe in ultima istanza a ripensare la natura stessa delle certificazioni, quali strumenti che fotografano la competenza linguistica e comunicativa di un dato candidato, indipendentemente dalla considerazione delle sue caratteristiche e dei relativi bisogni, del contesto in cui lo stesso candidato si troverà a dover spendere la propria competenza linguistica, ecc. (Vedovelli 2005).

Altre criticità emergono circa la comparabilità di tale modello con quello adottato dalle certificazioni di altre lingue europee diffuse a livello internaziona-

le, comparabilità che al momento è solo legata al riferimento a standard comuni, in estrema sintesi al CEFR ed è in qualche modo garantita dalle azioni messe in atto in questa direzione dalle associazioni di riferimento (per l'Italia, la CLIQ; in contesto europeo, l'ALTE – Association of Language Testers in Europe - www.alte.org). Un innalzamento del grado di comparabilità, anche attraverso la promozione di studi volti a fornire evidenze delle caratteristiche dei diversi esami e dei diversi sistemi di certificazione di riferimento, potrebbe certamente offrire maggiore visibilità alle certificazioni di italiano, aumentandone la loro attrattività e spendibilità a livello internazionale.

Infine, la riflessione sui modelli ci spinge a valutarne la ricaduta sulle scelte che le certificazioni compiono, a livello di formato dei propri esami, anche relativamente alle modalità di erogazione degli stessi, in presenza o online. Sul formato, i recenti studi di didattica acquisizionale, alcuni dei quali riferiti ad apprendenti che affrontano gli esami di certificazione di italiano L2 (Rastelli 2013, 2020; Nuzzo, Grassi 2016; Long 2020), le ricerche svolte in ambito internazionale sui nuovi costrutti dei test di proficiency (Purpura 2017; 2021) insegnano alla valutazione certificatoria dell'italiano L2 come un esame che lavora su singole abilità, in maniera separata l'una dall'altra, proponendo cioè test per ciascuna abilità, con input testuali che variano da prova a prova e senza alcun collegamento all'interno dell'abilità stessa come dell'intero esame, non sia adeguatamente rappresentativo di quello che accade quando un utente/apprendente usa una lingua. Non lo è né in termini di strategie cognitive né di strategie più specificamente comunicative e linguistiche, come non lo è in relazione ai compiti, alle azioni, ai problemi linguistici e più generalmente comunicativi che caratterizzano l'uso di una lingua. In particolare, come sottolinea Purpura (2021), i tradizionali test di proficiency non sembrano attualmente in grado di proporre evidenze valide della competenza linguistica di un individuo, se valutate sulla base di quello che è richiesto nel momento in cui questi si muove in un dato dominio e contesto della comunicazione per portare a termine un compito linguistico e comunicativo. Non lo sono proprio a causa del modello di riferimento, a cui Purpura (id: 4) propone di sostituire quello di “situated-language proficiency”.

Sempre collegata alla relazione tra modelli e loro ricadute, altro elemento da sottoporre a revisione riguarda le modalità di erogazione del test, che potrebbe risultare decisiva per l'attrattività delle stesse certificazioni in relazione a determinati tipi di pubblico. Tale revisione, tra l'altro, appare in qualche modo spinta dalle emergenze create in epoca pandemica (Topuz *et al.* 2022) e si colloca al centro di un dibattito che occupa ormai la maggior parte delle discussioni scientifiche dedicate al tema della valutazione linguistica, dibattito che vede la tecnologia non più come mero strumento della stessa valutazione ma come parte integrante del costrutto della stessa (Voss 2018; Purpura 2021). Le criticità, ma anche i punti di forza di questa nuova modalità, sono abbastanza noti per gli esami di alcune

lingue, in particolare per le certificazioni di lingua inglese (Kremmel, Isbell 2020; Ockey 2021). Per l'italiano, è facile ipotizzare che il trasferimento tecnologico possa realmente aumentare la visibilità e l'attrattiva degli esami di certificazione, in primis tra i pubblici più giovani, per i quali la modalità online risulta senza dubbio più rispondente della modalità tradizionale alle caratteristiche di questo tipo di pubblico, anche solo considerando la questione legata allo stile di apprendimento (Peri, Gelo, in stampa), al modo con cui si entra in contatto con il testo scritto e si sviluppa l'abilità di lettura (Britt *et al.* 2018). Tuttavia, viene da chiedersi se tale modalità sia effettivamente garanzia di maggiore accessibilità e dunque visibilità degli esami di certificazione e non divenga invece un passaggio che, automaticamente, esclude tipologie di pubblico vulnerabili, rese ancor più vulnerabili dagli effetti, ancora del tutto non prevedibili, dell'emergenza pandemica.

NOTE

¹ In questa sede risulta complesso indicare una bibliografia minima di riferimento, rappresentativa di quanto prodotto nell'arco di oltre trent'anni in questo settore. Rimandiamo comunque a quanto proposto in *Bibliografia CILS*, consultabile al seguente link: <https://cils.unistrasi.it/81/Ricerca.htm>. La pagina contiene numerosi riferimenti, relativi sia alla CILS che alle altre certificazioni.

BIBLIOGRAFIA

- ALTE - Association of Language Testers in Europe, 2016, *Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers*, disponibile online: <https://www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf>
- Bachman L. (2000), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman L., Palmer A. (1996), *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Badini A., Lucarelli S., Strambi B. (2022), "Standard di qualità per la valutazione linguistica della L2. Il ruolo del valutatore". In: P. Diadori, S. Machetti (a cura di), *Italiano per stranieri. Lo stato dell'arte sulla verifica e valutazione delle competenze linguistiche e didattiche*, Firenze, Franco Cesati Editore:133-146.
- Bagna C. (2017), "Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana: l'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo". In: C. Bagna, N. Chiapedi, L. Salvati, A. Scibetta, M. Visigalli (a cura di): 24-27.
- Bagna C., Barni M., Machetti S. (2006), "La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi". In: I.

- Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Fra italiano, dialetto, italiano L2*, Milano, Franco Angeli: 43-53.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di), (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, Ol3.
- Bagna C., Machetti S., Masillo P. (2017), “Un’indagine sulle competenze linguistiche degli alunni di origine straniera e non”. In: M. Vedovelli, *L’italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne: 291-306.
- Bandini A., Lucarelli S., Sprugnoli L., Strambi B. (2012), “Procedure di verifica della valutazione nei test di certificazione”. *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3: 61-85.
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B. (2003), *Valutare e certificare l’italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra, Perugia.
- Barni, M. (2010), “Etica e politica della valutazione”. In: E. Lungarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli: 86-99.
- Barni, M. (2012), “Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: l’educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche”. In: S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa: atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Viterbo, 27-29 settembre 2010*, Roma, Bulzoni: 213-223.
- Barni, M. (2013), “Competenza linguistica, test e integrazione degli immigrati: il caso italiano”. *Paradigmi*, vol. 1: 139-49.
- Barni M. (2016), “La lingua italiana come strumento per il Made in Italy”. In: D. Balicco (a cura di), *Made in Italy e culture. Indagine sull’identità italiana contemporanea*, Palermo, Palumbo Editore: 159-161.
- Barni M., Machetti S. (2005), *(The lack of) Professionalism in Language Assessment in Italy*, EALTA Conference, Voss, 2nd – 5th June, 2005, www.ealta.eu.org/conference/2005/programme.htm.
- Barni, M., Machetti S. (2022), “Le certificazioni di italiano L2”. In: P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Firenze, Le Monnier: 122-133.
- Barni M., Scaglioso A.M., Machetti S., (2010), “Linking the CILS examinations to the CEFR: the A1 speaking test”. In: W. Martyniuk (ed.), *Aligning Tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe’s draft manual*, Cambridge, Cambridge University Press: 159-176.
- Britt M.A., Rouet J.F., Durik A.M. (2018), *Literacy beyond text comprehension*, New York, Routledge.
- Carlsen, C., Rocca L. (2021), “Language Test Misuse”. *Language Assessment Quarterly*. DOI: 10.1080/15434303.2021.1947288.
- Carr N. (2016), *Designing and Analyzing Language Tests*, Oxford, Oxford University Press.
- Centro CILS (2009), *Linee guida CILS, Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Centro CILS (non pubbl.), *La validazione degli esami CILS (2018-2021)*.
- Chaloub-Deville M. (2016), “Validity theory: Reform policies, accountability testing, and consequences”. *Language Testing*, 33(4): 453-472.

- Coccia B., Vedovelli M., Barni M., De Renzo F., Ferreri S., Villarini A. (a cura di), (2021), *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi ...*, Roma, Editrice APES.
- Council of Europe (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Davies, A., Elder C., (eds.), (2003), *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra gli stranieri*, Roma, Bulzoni Editore.
- Deygers B. (2017), "Just testing. Applying theories of justice to high-stakes language tests". *International Journal of Applied Linguistics*, 168(2): 143-163.
- Douglas D., (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Farhady, H. (2018), "History of Language Testing and Assessment". In: J.I. Liontas, T. International Association, M. Delli Carpini (eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
- Fondazione Migrantes, Licata D. (a cura di), (2021), *Rapporto Italiani nel Mondo, 2021*, Todi, Ed. Tau.
- Gazzola M., (2014), *The Evaluation of Language Regimes: Theory and Application to Multilingual Potent Organisations*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Gazzola M., Templin T., Wickstrom B.A. (eds.), (2018), *Language Policy and Linguistic Justice. Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*, Cham, Springer.
- Green A. (2014), *Exploring Language Assessment and Testing. Language in Action*, New York, Routledge.
- Grego Bolli G. (2014), "Assessing Italian". In: A. J., Kunnan, *The Companion to Language Assessment*, vol. IV, Hoboken, John Wiley & Sons.
- Hamp-Lyons, L. (1997), "Washback, impact and validity: ethical concerns". *Language Testing*, 14(3): 295-303.
- Hamp-Lyons, L. (2001), "Ethics, fairness(es), and developments in language testing". In: Brown, A., Iwashita, N., Grove, E., Hill, K., Lumley, T., McNamara, T., O'Loughlin, K. (eds.), *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. Cambridge, Cambridge University Press: 222-27.
- Knoch U., Macqueen S. (2020), *Assessing English for professional purposes*, New York, Routledge.
- Kremmel B., Isbell D. (2020), "Test review: Current options in at-home language proficiency tests for making high stakes decisions". *Language Testing*, 37(4): 600-619.
- Long M. (2020), "Enhanced incidental and implicit L2 acquisition for international students". In: S. Rastelli, C. Bagna (a cura di), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti universitari. Otto commenti*, Pisa, Pacini: 23-42.
- Machetti S. (2019a), "La CILS – Certificazione di italiano come Lingua Straniera. Prospettive per un primo bilancio". In: C. Bagna, L., Ricci (a cura di), *Il mondo dell'italiano, l'italiano nel mondo*, Pisa, Pacini: 63-68.

- Machetti S. (2019b), “Valutare l’italiano lingua di contatto a scuola. Il caso degli esami CILS per bambini e adolescenti”, *Italiano a Stranieri*, 26: 3-7.
- Machetti S. (a cura di), (in stampa), *La competenza in italiano L2: un bilancio del sistema delle certificazioni linguistiche*, Pacini, Pisa.
- Masillo P. (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Pisa, Pacini Editore.
- Masillo P. (2021a), “Le certificazioni”. In: B. Coccia, M. Vedovelli, M. Barni, F. De Renzo, S. Ferreri, A. Villarini (a cura di): 259-282.
- Masillo P. (2021b), “Lingua e cittadinanza italiana: uno studio sulla validità della valutazione linguistica per la cittadinanza”. *SILTA*, L(1): 249-268.
- McNamara T., Roever C. (2006), *Language testing: the social dimension*, London, Wiley-Blackwell.
- McNamara T., Ryan K. (2011), “Fairness vs justice in language testing: The place of English literacy in the Australian Citizenship Test”. *Language Assessment Quarterly*, 8(2): 161-178.
- McNamara, T., Knoch, U., Fan, J. (2019), *Fairness, Justice, and Language Assessment*, Oxford, Oxford University Press.
- Milani G., 2019, “Ius linguae e status civitatis: verso un nuovo paradigma della cittadinanza”. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, fasc. n. 2/2019.
- Nasimi A., Peri G., in stampa, “La valutazione certificatoria e l’importanza della ripetizione: quanti e quali task per garantire la rappresentatività del costrutto?”. In: Atti del Convegno *Repetita iuvant*, Università per Stranieri di Siena, 15-17 settembre 2021.
- Nuzzo, E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell’insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci – Loescher.
- Ockey G. J. (2021), “An Overview of COVID-19’s Impact on English Language University Admissions and Placement Tests”. *Language Assessment Quarterly*, 18(1), 26-35.
- O’Sullivan B. (2012), “A Brief History of Language Testing”. In: C. Coombe, P. Davidson, B., O’Sullivan, S. Stoyhoff (eds.), *The Cambridge guide to second language assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Peri G., Gelo A., in stampa, “I test di competenza linguistica per scopi accademici. Quali novità per l’italiano L2?” In: *Atti della VII Conference of the Società di Didattica delle Lingue e Linguistica educativa “Language education and assessment”*, Pisa 12-13 maggio 2022.
- Purpura J. E. (2017), “Assessing Meaning”. In: E. Shohamy, I. G. Or, S. May (eds.), *Encyclopedia of Language Education. Language Testing and Assessment*, Vol. 7, New York, Taylor & Francis, 33-61.
- Purpura, J. E. (2021), “A Rationale for using a scenario-based assessment to measure competency-based, situated second and foreign language proficiency”. In: M. Masperi, C. Cervini, Y. Bardière (eds.), *Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif*, Mediazioni, 32, 21: 54-96.

- Purpura J. E., Machetti S. in stampa, "Questioning the Currency of Certification Exams as Measures on 21st Century Competencies". In: S. Machetti (a cura di), *La competenza in italiano L2: un bilancio del sistema delle certificazioni linguistiche*, Pisa, Pacini.
- Rastelli, S. (2013), *Il processing nella seconda lingua: teorie, dati, didattica*, Roma, Carocci.
- Rastelli, S., (2020), "Riflettere sulla lingua serve ad impararla? Dipende da che cosa si intende per 'lingua' e 'imparare'". In: S. Rastelli, C. Bagna (a cura di), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali*. Pisa. Pacini: 49-72.
- Rocca L., Carlsen C., Deygers B. (2018), *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities*, Strasbourg, Council of Europe.
- Rugge F., (a cura di), (2019), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le Università. Aggiornamenti e approfondimenti*, Roma, Fondazione CRUI.
- Shohamy E. (2001), *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*, Harlow, Longman.
- Shohamy E., 2009, "Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship?". In: G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, P. Stevenson (eds.), *Discourse on language and integration*, Amsterdam John Benjamins Publishing Company: 45-59.
- Topuz A. C., Saka E., Fatsa O.F., Kursun E. (2022), "Emerging trends of online assessment systems in the emergency remote teaching period". *Smart Learning Environments*, 9(17).
- Vedovelli M. (a cura di), (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. (2009), "La non-politica linguistica italiana e la politica linguistica comunitaria: il Quadro Comune è una Sfida salutare?". *LIDI*, vol. A 2(5): 85-98.
- Vedovelli M. (a cura di), (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. (2021), "L'oggetto e le ipotesi di ricerca: una sfida da crisi a crisi". In: B. Coccia, M. Vedovelli, M. Barni, F. De Renzo, S. Ferreri, A. Villarini (a cura di): 23-61.
- Vedovelli M., Barni M., Bagna C., Machetti S. (2010), *Vademecum. Le certificazioni di competenza linguistica in Italiano come lingua straniera*. Roma, Fapi, Fondo Formazione delle Piccole e Medie Imprese.
- Vedovelli M., Machetti S. (2008), "La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza: tra scienza, etica e politica". In: F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori: 202-214.
- Voss E. (2018), "Assessment and Technology", in: *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, John Wiley & Sons.