

**Quadro comune
europeo
di riferimento
per le lingue:
apprendimento
insegnamento
valutazione**



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Modern Languages Division, Strasbourg



La Nuova Italia OXFORD

Unità di riferimento
di apprendimento
di insegnamento
di valutazione

Indice

<i>Prefazione</i>	IX
<i>Note per il lettore</i>	XI
<i>Tavola sinottica</i>	XVII
1 Il Quadro comune europeo di riferimento nel contesto politico e educativo	1
1.1 Che cos'è il Quadro comune europeo di riferimento?	1
1.2 Finalità e obiettivi della politica linguistica del Consiglio d'Europa	2
1.3 Che cosa s'intende con "plurilinguismo"?	5
1.4 Perché è necessario il Quadro di riferimento?	6
1.5 Che uso fare del Quadro di riferimento?	7
1.6 A quali criteri si deve attenere il Quadro di riferimento?	8
2 Qual è l'approccio adottato?	11
2.1 Un approccio orientato all'azione	11
2.2 Livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica	20
2.3 Apprendimento e insegnamento linguistico	22
2.4 La valutazione della padronanza linguistica	24

3 I Livelli comuni di riferimento	27		
3.1 Criteri per i descrittori dei Livelli comuni di riferimento	27		
3.2 I Livelli comuni di riferimento	29		
3.3 Presentazione dei Livelli comuni di riferimento	30		
3.4 Esempi di descrittori	31		
3.5 Flessibilità dell'approccio ad albero	38		
3.6 Coerenza interna dei Livelli comuni di riferimento	41		
3.7 Come leggere le scale dei descrittori esemplificativi	45		
3.8 Come usare le scale dei descrittori di competenza linguistica	47		
3.9 Livelli di competenza e classificazione dei risultati	51		
4 L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende	55		
4.1 Il contesto d'uso della lingua	57		
4.2 Temi della comunicazione	65		
4.3 Compiti comunicativi e scopi della comunicazione	67		
4.4 Attività e strategie di comunicazione linguistica	71		
4.5 Processi della comunicazione linguistica	112		
4.6 I testi	115		
5 Le competenze di chi apprende e usa la lingua	125		
5.1 Competenze generali	125		
5.2 Competenze linguistico-comunicative	133		
6 Apprendere e insegnare una lingua	161		
6.1 Che cosa deve apprendere o acquisire chi impara una lingua?	161		
6.2 I processi dell'apprendimento linguistico	170		
6.3 Che cosa si può fare, sulla base del Quadro di riferimento, per facilitare l'apprendimento delle lingue?	172		
6.4 Alcune opzioni metodologiche per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue moderne	174		
6.5 Errori e sbagli	189		
7 I compiti e la loro funzione nell'insegnamento delle lingue	191		
7.1 Che cos'è un compito	191		
7.2 L'esecuzione del compito	193		
7.3 Le difficoltà del compito	194		
		8 Diversificazione linguistica e curricolo	205
		8.1 Definizione e primo approccio	205
		8.2 Opzioni per la progettazione dei curricoli	206
		8.3 Verso scenari curriculari	207
		8.4 Valutazione e apprendimento scolastico, extra o post-scolastico	212
		9 Valutazione	217
		9.1 Introduzione	217
		9.2 Il Quadro di riferimento come risorsa per la valutazione	219
		9.3 Tipi di valutazione	224
		9.4 Valutazione praticabile e metasistema	236
		<i>Appendice A. Elaborazione dei descrittori di competenza</i>	241
		<i>Appendice B. Le scale esemplificative di descrittori</i>	255
		<i>Bibliografia generale</i>	267
		<i>Indice analitico</i>	279

Prefazione

Il *Quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue e la relativa valutazione*, qui in edizione definitiva, rappresenta l'ultima fase di un processo intrapreso attivamente a partire dal 1971, che deve molto alla collaborazione di persone operanti nel campo dell'insegnamento, in Europa e altrove.

Il Consiglio d'Europa desidera esprimere la propria gratitudine per i contributi forniti da:

- il Gruppo di progetto *Apprendimento delle lingue e cittadinanza europea*, che rappresenta tutti gli stati membri del Consiglio per la Cooperazione Culturale, oltre al Canada quale osservatore, per averne seguito attentamente lo sviluppo complessivo.
- il Gruppo di lavoro istituito dal Gruppo di progetto, di cui hanno fatto parte venti delegati degli stati membri, in rappresentanza degli interessi delle diverse professioni, nonché i rappresentanti della Commissione Europea e del suo programma LINGUA, per i preziosi consigli e per la supervisione del progetto.
- il Gruppo di autori istituito dal Gruppo di lavoro, di cui hanno fatto parte i professori J.L.M. Trim (direttore del progetto), D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), B. North (Eurocentres, Svizzera) e inoltre J. Sheils (segretario). Il Consiglio d'Europa ringrazia le istituzioni citate per avere reso possibile agli esperti di collaborare a questa importante iniziativa.
- la Fondazione Nazionale Svizzera per le Scienze, per il sostegno dato ai profes-

sori B. North e G. Schneider (Università di Friburgo) nell'elaborazione e nella taratura di descrittori di competenza linguistica per i Livelli comuni di riferimento.

- la Fondazione degli Eurocentres, per avere messo a disposizione la propria esperienza per definire e graduare i livelli di competenza linguistica.
- il Centro Nazionale per le Lingue Straniere degli Stati Uniti, per aver agevolato la partecipazione al progetto dei professori Trim e North, assegnando loro borse di studio Mellon.
- i numerosi colleghi e le tante istituzioni in tutta Europa per le indicazioni, spesso assai accurate e concrete, che hanno fornito in risposta alla richiesta di commentare le stesure precedenti.

Nella revisione del *Quadro di riferimento* e delle *Guide per gli utenti*, prima della loro diffusione in tutta Europa, si è tenuto conto dei commenti ricevuti. La revisione è stata curata dal prof. J.L.M. Trim e dal prof. B. North.

Note per il lettore

Scopo di queste note è di aiutare i lettori (sia chi apprende le lingue sia tutti coloro che a vario titolo si occupano del loro insegnamento e della loro valutazione) a usare nel modo migliore il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Non si indicheranno qui i modi specifici nei quali il *Quadro* potrà essere usato da insegnanti, esaminatori, autori di libri di testo, formatori, amministratori ecc. Tali indicazioni specifiche sono contenute nelle relative Guide per l'utente disponibili presso il Consiglio d'Europa, che possono anche essere consultate nel sito web. Queste note sono semplicemente una prima introduzione al *Quadro di riferimento*, rivolta a tutti i suoi possibili destinatari.

Ovviamente il lettore può usare il *Quadro di riferimento*, come del resto qualsiasi altra pubblicazione, nel modo che preferisce. In realtà, noi speriamo che qualcuno sia indotto a usarlo in un modo che noi non abbiamo previsto. Vorremmo tuttavia rammentare i due scopi principali per i quali il *Quadro* è stato scritto:

1. incoraggiare tutti coloro che, a vario titolo, operano professionalmente nel campo delle lingue, compresi gli stessi apprendenti, a riflettere su interrogativi quali:

- Che cosa facciamo precisamente quando parliamo con qualcuno e quando scriviamo?
- Che cosa ci mette in condizione di agire in quel modo?
- Quante cose dobbiamo imparare quando cerchiamo di usare una nuova lingua?

- Come definiamo i nostri obiettivi e registriamo i progressi nel percorso che ci porta dalla completa ignoranza all'effettiva padronanza di una lingua straniera?
- Come si realizza l'apprendimento di una lingua?
- In che modo possiamo agevolare l'apprendimento di una lingua, il nostro e quello di altri?

2. agevolare lo scambio di informazioni sia tra chi si occupa professionalmente delle lingue sia con gli apprendenti, riguardo a quali sono gli obiettivi da raggiungere e in che modo si cercherà di raggiungerli.

Vorremmo chiarire innanzitutto che non intendiamo dire a chi si occupa professionalmente delle lingue che cosa si debba fare e come lo si debba fare. Noi poniamo domande, non diamo risposte. La funzione del *Quadro di riferimento* non è di definire gli obiettivi che gli utenti dovrebbero perseguire e i metodi che dovrebbero utilizzare.

Ciò non significa che il Consiglio d'Europa sia indifferente a questi interrogativi. I colleghi dei paesi membri che collaborano ai Progetti Lingue Moderne del Consiglio d'Europa hanno in realtà dedicato, nel corso degli anni, molte riflessioni e una grande mole di lavoro alla definizione dei principi e della pratica dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue e della loro valutazione. I principi fondamentali e le conseguenze che se ne traggono per la pratica sono illustrati nel primo capitolo. Il Consiglio d'Europa è interessato a migliorare la qualità della comunicazione tra i cittadini europei di lingue e culture diverse, perché la comunicazione consente la mobilità e gli scambi, che a loro volta favoriscono la comprensione reciproca e la cooperazione. Inoltre il Consiglio sostiene i metodi di insegnamento e apprendimento che aiutano i giovani, ma anche i meno giovani, ad acquisire le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che permettono di raggiungere maggiore indipendenza di pensiero e d'azione e di mostrarsi quindi più responsabili e disponibili a collaborare con gli altri. Questo lavoro contribuisce così alla promozione della cittadinanza democratica.

Sulla base di tali finalità fondamentali, il Consiglio incoraggia tutte le persone impegnate nell'organizzazione dell'apprendimento linguistico a lavorare partendo dai bisogni, dalle motivazioni, dalle caratteristiche e dalle risorse degli apprendenti. Ciò comporta che si diano risposte a interrogativi quali:

- Che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua?
- Che cosa ha bisogno di imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi?
- Quale motivazione lo spinge ad imparare la lingua?
- Che tipo di persona è (età, sesso, ambiente sociale, livello di istruzione ecc.)?
- Di quali conoscenze, abilità ed esperienze dispone il suo insegnante?
- Quali possibilità ha di accedere a libri di testo, opere di consultazione (dizionari, grammatiche ecc.), strumenti audiovisivi e informatici (*hardware* e *software*)?

- Quanto tempo può o intende o è in grado di dedicare all'apprendimento della lingua?

A partire da questa analisi della situazione di apprendimento/insegnamento, è di fondamentale importanza definire con la massima precisione obiettivi al contempo validi e significativi, che tengano quindi conto dei bisogni degli apprendenti, e realistici, che tengano conto delle loro caratteristiche e delle risorse disponibili. Nell'apprendimento strutturato di una lingua sono coinvolte persone diverse, non solo gli insegnanti e gli apprendenti in classe, ma anche amministratori scolastici, esaminatori, autori ed editori dei libri di testo ecc. Se tali persone concordano sugli obiettivi, possono lavorare in modo coerente, ciascuno nel proprio ambito, per aiutare gli apprendenti a raggiungerli. Sono inoltre in grado di indicare i propri obiettivi e i propri metodi in modo chiaro ed esplicito, agevolando chi utilizza il prodotto del loro lavoro.

Come viene illustrato nel primo capitolo, è questo lo scopo per cui è stato elaborato il *Quadro comune europeo di riferimento* che, per riuscire a realizzare appieno queste funzioni, deve soddisfare determinati criteri: deve cioè essere esaustivo, trasparente e coerente.

Alla presentazione di questi criteri contenuta nel primo capitolo può essere utile aggiungere qualche considerazione riguardo al concetto di "esaustività". Significa semplicemente che nel *Quadro di riferimento* il lettore dovrebbe poter ritrovare tutto ciò che gli serve per la descrizione di obiettivi, metodi e risultati.

Il sistema di parametri, categorie ed esempi presentati nel secondo capitolo (sintetizzati nel testo in cornice all'inizio del capitolo e illustrati più dettagliatamente nei capitoli 4 e 5) intende fornire un quadro chiaro delle competenze (conoscenze, abilità e atteggiamenti) che l'apprendente costruisce nel corso della propria esperienza di uso della lingua e che gli permettono di far fronte alle esigenze della comunicazione superando le frontiere linguistiche e culturali (vale a dire realizzare compiti e attività comunicative nei diversi contesti della vita sociale, tenendo conto di condizioni e vincoli esistenti). I livelli comuni di riferimento presentati nel terzo capitolo sono uno strumento che permette di rilevare il progresso degli apprendenti, mentre vengono costruendo la propria competenza secondo i parametri dello schema descrittivo.

Se si assume come scopo dell'apprendimento di una lingua il fatto che l'apprendente acquisisca competenza e padronanza d'uso della lingua in questione, lo schema dovrebbe aiutare a definire e descrivere gli obiettivi in modo chiaro e esaustivo. Il lettore potrebbe ritenere che lo schema sia più ampio di quanto gli necessita. È un'eventualità prevista: a partire dal quarto capitolo, alla fine di ogni sezione si trovano delle tavole con una serie di domande che invitano a valutare se la sezione sia pertinente per i propri obiettivi e in quale modo. La risposta può essere negativa per diversi motivi: ad esempio perché le proposte non sono adatte agli apprendenti presi in considerazione dal lettore, oppure perché, benché utili, non

risultano prioritarie, tenendo conto delle limitazioni di tempo e di risorse. In questo caso il lettore può tralasciare la sezione. Se invece il contenuto risulta significativo (può darsi che la sua collocazione richiami l'attenzione del lettore), il lettore può trovare, nei capitoli 4 e 5 del *Quadro di riferimento*, la denominazione di altri parametri e categorie utili, insieme con alcuni esempi.

Non si ha la pretesa che categorie ed esempi siano esaustivi: per descrivere un'area specifica può essere necessario spingersi oltre e individuare delle ulteriori sottocategorie in aggiunta a quelle di questa classificazione. Gli esempi sono semplicemente indicativi. È possibile prenderne in considerazione alcuni, scartarne altri e aggiungerne di nuovi. Il lettore deve sentirsi libero di farlo, dal momento che è suo compito definire gli obiettivi e i risultati. Occorre comunque considerare che un elemento del *Quadro* che a qualche lettore può apparire superfluo è stato inserito perché qualcun altro, con una formazione differente, che lavora in una situazione diversa ed è responsabile di un gruppo di apprendenti diversi, può ritenerlo fondamentale. Nel caso delle "condizioni e vincoli", per esempio, un insegnante di scuola può giudicare del tutto inutile che si prendano in considerazione i livelli di rumore, ma questi diventano di fondamentale importanza per chi insegna la lingua a piloti aeronautici: non riconoscere al 100% le cifre nel rumore infernale di una comunicazione terra-aria potrebbe significare la condanna a morte degli stessi piloti (e dei loro passeggeri...)! D'altro canto è possibile che anche altri giudichino utili le categorie e gli esponenti linguistici che il lettore ritiene necessario aggiungere. Per questo motivo la tassonomia presentata nei capitoli 4 e 5 del *Quadro di riferimento* non è da considerarsi un sistema chiuso, ma aperto a ulteriori sviluppi basati sull'esperienza.

Anche la descrizione dei livelli di competenza si basa su questo principio. Nel terzo capitolo è spiegato chiaramente che il numero dei livelli che un determinato utente intende distinguere dipende dai motivi che determinano la distinzione e dall'uso che ci si propone di fare delle informazioni ottenute. Bisogna evitare di moltiplicare i livelli oltre il necessario. Con il sistema ad albero di tipo ipertestuale, presentato nella sezione 3.5, si possono determinare livelli a banda larga o stretta, a seconda della maggiore o minore precisione e livello di dettaglio con cui si vogliono operare distinzioni all'interno di un gruppo di apprendenti. Ovviamente è anche possibile (addirittura usuale) distinguere gli obiettivi in termini di livello e il grado di raggiungimento degli obiettivi in termini di voto o di giudizio.

Lo schema a sei livelli utilizzato si basa sulla pratica corrente in numerosi organismi pubblici di certificazione. I descrittori proposti si rifanno a quelli che "sono stati giudicati trasparenti, utili e significativi da gruppi di docenti parlanti nativi e non nativi, appartenenti a diversi settori scolastici e con profili molto differenziati in termini di formazione linguistica ed esperienza didattica" (vedi p. 38). Si tratta comunque di raccomandazioni e non certo di prescrizioni. Sono una base per la riflessione, la discussione e per ulteriori azioni. Gli esempi servono per aprire nuove possibilità, non per anticipare delle decisioni. È peraltro chiaro sin da ora che un

sistema di livelli comuni di riferimento è uno strumento di "taratura" particolarmente gradito a tutti i professionisti che operano nel settore, per i quali, in questo come in molti altri campi, è più produttivo lavorare con standard di misurazione e di formato stabili e condivisi.

Il lettore è invitato a usare le scale e i relativi descrittori in modo critico. La Divisione Lingue Moderne del Consiglio d'Europa sarà lieta di ricevere informazioni sulle esperienze fatte nell'utilizzo concreto del sistema. Si deve inoltre considerare che le scale non sono previste solo per misurare una competenza globale, ma anche per molti dei parametri di competenza linguistica descritti in dettaglio nei capitoli 4 e 5. Questo fatto permette di tracciare profili differenziati per particolari apprendenti o gruppi di apprendenti.

Nel sesto capitolo si focalizza l'attenzione sulle questioni metodologiche. Come si acquisisce o si impara una nuova lingua? Che cosa si può fare per facilitare il processo di apprendimento e di acquisizione? Anche in questo caso lo scopo del *Quadro di riferimento* non è quello di prescrivere e nemmeno di raccomandare un metodo piuttosto che un altro, ma di presentare diverse opzioni e di invitare il lettore a riflettere sulla propria pratica corrente, a prendere decisioni coerenti e a definire con precisione ciò che fa. Ovviamente, suggeriamo di tenere conto, nella definizione di finalità e obiettivi, delle *Raccomandazioni* del Comitato dei ministri, ma il *Quadro di riferimento* deve essere soprattutto uno strumento che aiuta a prendere delle decisioni.

Il settimo capitolo è dedicato all'analisi del ruolo dei compiti nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue, un settore questo che ha subito una grande evoluzione negli ultimi anni.

Nell'ottavo capitolo vengono discussi i principi sui quali si fonda l'elaborazione del curriculum, anche in riferimento alla differenziazione degli obiettivi dell'apprendimento linguistico; questo è importante tenendo conto che gli individui dovrebbero acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale che permetta loro di affrontare i problemi di comunicazione che si incontrano vivendo in un'Europa multilingue e multiculturale. Questo capitolo dovrebbe essere studiato attentamente da coloro che progettano curricula comprendenti più lingue e che devono cercare di ripartire nel modo migliore le risorse tra i diversi gruppi di apprendenti.

Il nono capitolo affronta il problema della valutazione mettendo in luce l'utilità del *Quadro di riferimento* per valutare la competenza linguistica e i risultati ottenuti, facendo ricorso a criteri e a procedure che sono espressione di approcci diversi alla valutazione.

Le appendici approfondiscono altri utili aspetti della graduazione. L'Appendice A affronta alcune questioni teoriche generali che possono aiutare chi desidera elaborare delle scale per gruppi di apprendenti particolari. L'Appendice B fornisce informazioni sul progetto svizzero sul quale si è basata la formulazione dei descrittori del *Quadro di riferimento*.

Tavola sinottica

- Capitolo 1 Definisce gli *scopi*, gli *obiettivi* e le *funzioni* del *Quadro di riferimento* alla luce della politica linguistica generale del Consiglio d'Europa e, in particolare, della promozione del *plurilinguismo* quale risposta alla diversità linguistica e culturale in Europa. Vi sono inoltre esposti i *criteri* a cui il *Quadro di riferimento* deve corrispondere.
- Capitolo 2 Illustra *l'approccio* seguito. Questo capitolo si basa su un'analisi dell'uso della lingua in termini di *strategie* utilizzate dagli apprendenti per attivare le *competenze generali e comunicative* allo scopo di condurre a buon fine le *attività* e i *processi* implicati nella *produzione* e nella *ricezione* di *testi* che trattano determinati *temi*. Le competenze permettono di portare a termine dei *compiti* affrontandoli nelle *condizioni* e con i *vincoli* determinati dalle *situazioni* che si presentano negli svariati *domini* della vita sociale. Le parole in corsivo indicano i parametri che servono per descrivere l'uso della lingua e la capacità d'uso del parlante e dell'apprendente.
- Capitolo 3 Introduce i *livelli comuni di riferimento*. Il progresso nell'apprendimento delle lingue con riferimento ai parametri dello schema descrittivo può essere misurato secondo una *serie flessibile di livelli di risultato* definiti con opportuni descrittori. Il sistema deve essere abbastanza ricco da comprendere tutta la gamma dei bisogni dell'apprendente e, quindi, obiettivi fissati da persone diverse o richiesti per la qualifica-

- zione linguistica dei candidati.
- Capitolo 4 Espone in dettaglio (ma in modo non esaustivo né definitivo) le categorie (graduate quando possibile) necessarie alla descrizione dell'*uso della lingua e del parlante/apprendente* con riferimento ai parametri identificati, che coprono di volta in volta: i domini e le situazioni che costituiscono il contesto in cui si usa la lingua; i compiti, gli scopi e gli argomenti della comunicazione; le attività, le strategie e i processi comunicativi; i testi; specialmente in rapporto alle attività e ai media.
- Capitolo 5 Analizza in dettaglio le *competenze generali e comunicative* di chi usa o apprende la lingua, graduandole ove possibile.
- Capitolo 6 Prende in esame i *processi di apprendimento e insegnamento* delle lingue e affronta sia la relazione tra acquisizione e apprendimento, sia la natura e lo sviluppo di una competenza plurilingue, sia le *opzioni metodologiche* – generali o più specifiche – con riferimento alle categorie presentate nei capitoli 3 e 4.
- Capitolo 7 Esamina più in dettaglio il ruolo dei *compiti nell'apprendimento/insegnamento delle lingue*.
- Capitolo 8 Affronta le implicazioni della *diversificazione linguistica nella progettazione del curriculum* e tratta aspetti quali: plurilinguismo e pluriculturalismo, differenziazione degli obiettivi di apprendimento, principi per la progettazione del curriculum, scenari curricolari, apprendimento continuo per tutto il corso della vita, modularità e competenze parziali.
- Capitolo 9 Analizza i diversi scopi della *valutazione* e ne definisce i tipi corrispondenti, tenendo conto della necessità di conciliare i criteri contrapposti di esaustività, precisione e fattibilità.

La bibliografia generale contiene una scelta di volumi e articoli che possono essere consultati per approfondire le diverse questioni. Vi sono citati sia documenti del Consiglio d'Europa sull'argomento, sia lavori pubblicati altrove.

Nell'Appendice A è illustrata l'elaborazione dei descrittori di competenza linguistica con la spiegazione sia dei metodi e dei criteri usati per la graduazione, sia dei requisiti per la formulazione dei descrittori relativi ai parametri e alle categorie già presentati.

L'Appendice B fornisce un quadro d'insieme del progetto svizzero che ha permesso di formulare e graduare gli esempi dei descrittori.

1 Il Quadro comune europeo di riferimento nel contesto politico e educativo

1.1 CHE COS'È IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO?

Il *Quadro comune europeo di riferimento* fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curricolari, esami, libri di testo per le lingue moderne ecc. Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace. La descrizione riguarda anche il contesto culturale nel quale la lingua si situa. Inoltre il *Quadro di riferimento* definisce i livelli di competenza che permettono di misurare il progresso dell'apprendente ad ogni stadio del percorso, nella prospettiva dell'educazione permanente.

Il *Quadro comune europeo di riferimento* ha lo scopo di aiutare le persone che operano professionalmente nel campo delle lingue moderne a superare le difficoltà di comunicazione che la diversità dei sistemi scolastici europei fa insorgere. Fornisce ad amministratori scolastici, estensori di programmi, insegnanti e loro formatori, organismi esaminatori ecc. i mezzi per riflettere sulla loro pratica abituale, così da coordinarsi per rispondere ai bisogni reali degli apprendenti di cui sono responsabili.

Fornendo una base comune per la descrizione esplicita degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi, il *Quadro di riferimento* può assicurare la trasparenza di corsi, programmi e certificazioni e favorire in tal modo la cooperazione internazionale nel campo delle lingue moderne. L'esistenza di criteri oggettivi per descrivere la com-

petenza linguistica faciliterà il riconoscimento reciproco di certificazioni ottenute in contesti di apprendimento diversi e agevolerà di conseguenza la mobilità in Europa.

La struttura tassonomica del *Quadro di riferimento* comporta la necessità di affrontare l'enorme complessità del linguaggio umano scomponendo la competenza linguistica nelle sue variabili, e questo ci pone di fronte a rilevanti problemi psicologici e pedagogici. La comunicazione mette in gioco l'essere umano nella sua globalità. Le competenze distinte e classificate nelle pagine seguenti interagiscono in modo complesso nello sviluppo della personalità individuale. In quanto attore sociale, ogni individuo stabilisce delle relazioni con gruppi sociali man mano più ampi che in parte si sovrappongono e che, tutti insieme, contribuiscono a definire la sua identità. In un approccio interculturale, un obiettivo cruciale dell'educazione linguistica consiste nella promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del riconoscimento della propria identità, arricchita dall'esperienza dell'alterità che si esprime attraverso la lingua e la cultura. È compito di insegnanti e apprendenti integrare le diverse parti perché si formi una personalità solida.

Il *Quadro di riferimento* comprende la descrizione di qualificazioni "parziali", utili quando è richiesta solo una conoscenza limitata di una lingua (ad es. quando si tratta di comprendere più che di parlare), o quando si ha a disposizione poco tempo per l'apprendimento di una terza o di una quarta lingua e si possono raggiungere risultati migliori mirando magari ad abilità più di riconoscimento che di riutilizzo. Il riconoscimento formale di capacità di questo tipo contribuirà a diffondere il plurilinguismo attraverso l'apprendimento di una più grande varietà di lingue europee.

1.2 FINALITÀ E OBIETTIVI DELLA POLITICA LINGUISTICA DEL CONSIGLIO D'EUROPA

Il *Quadro comune europeo di riferimento* è correlato alla finalità generale del Consiglio d'Europa così com'è definita nelle *Raccomandazioni* R (82) 18 e R (98) 6 del Comitato dei ministri: "pervenire a una maggiore unità tra i suoi membri" e raggiungere quest'obiettivo "con l'adozione di azioni comuni in campo culturale".

Per quel che riguarda le lingue moderne, il Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa si è impegnato dalla sua fondazione in una serie di progetti a medio termine, basando la propria coerenza e continuità sull'adesione a tre principi basilari enunciati nel preambolo della *Raccomandazione* R (82) 18 del Comitato dei ministri:

- il ricco patrimonio europeo rappresentato dalla diversità linguistica e culturale è una risorsa comune preziosa che va protetta e incrementata ed è necessaria una più deci-

sa azione educativa perché questa diversità non costituisca più una barriera alla comunicazione, ma diventi fonte di comprensione e arricchimento reciproci;

- solo una migliore conoscenza delle lingue europee moderne riuscirà a facilitare la comunicazione e l'interazione tra cittadini che parlano madrelingue diverse e ad agevolare la mobilità, la comprensione reciproca e la cooperazione in Europa, superando pregiudizi e discriminazioni;
- gli stati membri, che adottano e sviluppano politiche nazionali nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue moderne, possono pervenire a una maggior convergenza a livello europeo se mettono in atto disposizioni finalizzate alla cooperazione e al coordinamento continuo delle politiche educative.

Per mettere in pratica questi principi, il Comitato dei ministri ha invitato i governi degli stati membri a:

- (F14) promuovere, su scala nazionale e internazionale, la cooperazione tra le istituzioni governative e non governative impegnate nell'elaborazione di metodi di insegnamento e di valutazione per le lingue moderne e nella produzione e nell'uso di materiali, comprese le istituzioni impegnate nella produzione e nell'uso di materiali multimediali.
- (F17) fare i passi necessari per portare a compimento un sistema europeo che realizzi un efficace scambio di informazioni su tutti gli aspetti dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue moderne e della relativa ricerca e faccia pieno uso della più avanzata tecnologia informatica.

Di conseguenza, l'impegno del Consiglio per la Cooperazione Culturale, del relativo Comitato per l'Educazione e della Divisione Lingue Moderne è costantemente volto a incoraggiare, sostenere e coordinare gli sforzi dei governi membri e delle istituzioni non governative per migliorare l'apprendimento delle lingue secondo questi principi fondamentali e, soprattutto, a sostenere le azioni che le istituzioni intraprendono per realizzare le misure generali indicate nell'appendice alla *Raccomandazione* R (82) 18.

Misure di carattere generale

1. Fare il possibile perché tutti i settori della popolazione abbiano accesso a mezzi efficaci che consentano loro di acquisire la conoscenza delle lingue di altri stati membri (o di altre comunità all'interno del proprio paese) e la capacità di usare quelle lingue che specificamente soddisfano i loro bisogni comunicativi; in particolare i bisogni di:
 - 1.1 svolgere le attività della vita quotidiana in un altro paese e aiutare gli stranieri che soggiornano nel proprio a far fronte a situazioni quotidiane
 - 1.2 scambiare informazioni e idee con giovani e adulti che parlano un'altra lingua e comunicare i loro pensieri e sentimenti
 - 1.3 comprendere più ampiamente e profondamente le abitudini e la mentalità di altri popoli e il loro patrimonio culturale.

2. Favorire, incoraggiare e sostenere gli sforzi compiuti da insegnanti e apprendenti a tutti i livelli per applicare, nel loro contesto, i principi che stanno alla base della costruzione di un sistema di apprendimento delle lingue (così come sono progressivamente sviluppati nel programma "Lingue Moderne" del Consiglio d'Europa):
 - 2.1 fondando insegnamento e apprendimento delle lingue su bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti
 - 2.2 definendo, nel modo più esplicito possibile, obiettivi validi e realistici
 - 2.3 elaborando metodi e materiali adatti
 - 2.4 mettendo a punto modalità e strumenti adeguati per la valutazione dei programmi di apprendimento.
3. Promuovere programmi di ricerca e sviluppo finalizzati a introdurre a scuola, a tutti i livelli, metodi e materiali che meglio permettano a studenti di tipo diverso di acquisire una competenza comunicativa adeguata ai loro specifici bisogni.

Il preambolo alla *Raccomandazione R (98) 6* riafferma gli obiettivi politici delle relative azioni nel campo delle lingue moderne:

- Attrezzare tutti i cittadini europei perché possano affrontare le sfide derivanti dalla più frequente mobilità internazionale e dalla più stretta cooperazione che si verificano non solo nel campo dell'educazione, della cultura e della scienza, ma anche nel commercio e nell'industria.
- Promuovere la comprensione e la tolleranza reciproca, il rispetto per l'identità e per la diversità delle culture attraverso una più efficace comunicazione internazionale.
- Conservare e accrescere la ricchezza e la varietà della vita culturale in Europa attraverso una maggiore conoscenza reciproca delle lingue nazionali e regionali, comprese quelle meno insegnate.
- Soddisfare i bisogni di un'Europa multilingue e multiculturale incrementando in misura apprezzabile la capacità dei cittadini europei di comunicare tra loro superando le barriere linguistiche e culturali; l'impegno consistente e permanente che è richiesto a questo fine deve essere incoraggiato, sostenuto organizzativamente e finanziato a tutti i livelli di istruzione dagli organismi competenti.
- Evitare i pericoli che possono derivare dall'emarginazione delle persone che non possiedono le capacità necessarie per comunicare in un'Europa interattiva.

Il primo summit dei capi di stato (8-9 ottobre 1993) ha messo l'accento sulla particolare urgenza di questi obiettivi e ha identificato nella xenofobia e nelle brutali reazioni degli ultranazionalisti l'ostacolo primario alla mobilità e all'integrazione europea ed anche una gravissima minaccia alla stabilità dell'Europa e al sano funzionamento della democrazia. Il secondo summit ha identificato nella preparazione alla cittadinanza democratica un obiettivo educativo prioritario, accrescendo in tal modo l'importanza di un altro obiettivo perseguito con progetti recentemente attivati, e precisamente

Promuovere metodi di insegnamento delle lingue moderne che rafforzino l'indipendenza di pensiero, giudizio e azione, integrata con abilità e responsabilità sociali.

Alla luce di questi obiettivi, il Comitato dei ministri ha messo l'accento sull'importanza politica, per oggi e per il futuro, dello sviluppo di determinati campi d'azione, quali ad esempio le strategie di diversificazione e intensificazione dell'apprendimento linguistico per promuovere il plurilinguismo in contesto paneuropeo e ha richiamato l'attenzione sulla rilevanza di potenziare i contatti e gli scambi educativi e di sfruttare a pieno la potenzialità delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

1.3 CHE COSA S'INTENDE CON "PLURILINGUISTICO"?

Negli ultimi anni nell'approccio del Consiglio d'Europa all'apprendimento linguistico ha assunto importanza sempre maggiore il concetto di plurilinguismo. Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società. Si può realizzare il multilinguismo semplicemente diversificando l'offerta linguistica in una scuola o in un sistema scolastico, o incoraggiando gli allievi a studiare più di una lingua straniera, oppure riducendo la posizione dominante dell'inglese nella comunicazione internazionale. Oltre a ciò, l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta), queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono. A seconda della situazione, ci si può affidare con flessibilità alle diverse componenti di questa competenza per entrare efficacemente in comunicazione con un determinato interlocutore. Per esempio, gli interlocutori possono passare da una lingua o da una varietà linguistica ad un'altra, sfruttando così la capacità di ognuno di loro di esprimersi in una lingua e di comprendere l'altra. Un individuo può ricorrere alla propria conoscenza di più lingue per attribuire significato a un testo, scritto o anche parlato, in una lingua a priori "sconosciuta", riconoscendo, in una nuova forma, parole che appartengono a un "deposito" lessicale comune tra più lingue. Chi ha una qualche conoscenza, anche minima, può usarla per facilitare la comunicazione tra chi non ne ha, mediando tra persone che non hanno una lingua in comune. In assenza di un mediatore, queste persone potrebbero riuscire comunque a comunicare a un qualche livello, mettendo in gioco tutta la propria strumentazione linguistica, provando espressioni diverse in altre lingue o varietà, sfruttando i fattori paralinguistici (mimica, gesti, espressioni del volto ecc.) e semplificando radicalmente la lingua usata.

Da questo punto di vista la finalità dell'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la "padronanza" di

una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il “parlante nativo ideale”. La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. Ciò implica, ovviamente, che l’offerta linguistica delle istituzioni scolastiche sia diversificata e dia agli studenti l’opportunità di sviluppare una competenza plurilingue. Inoltre, una volta presa coscienza che l’apprendimento linguistico si sviluppa in tutto l’arco della vita, diventa di fondamentale importanza che i giovani acquisiscano motivazione, capacità e sicurezza per affrontare nuove esperienze linguistiche fuori della scuola. Le responsabilità delle autorità scolastiche, degli organismi esaminatori e degli insegnanti non possono essere semplicemente limitate al raggiungimento di un determinato livello di competenza in una certa lingua in un certo momento, per quanto ciò sia indubbiamente importante.

Non si sono ancora tratte né tradotte in azione tutte le conseguenze di un cambiamento di paradigma di questa portata. Negli sviluppi più recenti del programma linguistico del Consiglio d’Europa si è decisa la realizzazione di strumenti, utili a tutti coloro che si occupano di insegnamento delle lingue, per la promozione del plurilinguismo. In particolare il Portfolio Europeo delle Lingue permette di registrare le più svariate esperienze interculturali e di apprendimento linguistico e di riconoscerle formalmente. A questo scopo il *Quadro di riferimento* non fornisce esclusivamente una scala per misurare la competenza generale in una determinata lingua, ma fa anche un’analisi dell’uso della lingua e delle competenze linguistiche scomponendole, in modo da permettere agli operatori del settore di definire obiettivi di qualsiasi tipo e descrivere i risultati raggiunti tenendo conto dei diversi bisogni, caratteristiche e risorse degli apprendenti.

1.4 PERCHÉ È NECESSARIO IL QUADRO DI RIFERIMENTO?

Nei documenti del simposio intergovernativo che si è tenuto su iniziativa del governo federale elvetico a Rüschlikon, in Svizzera, nel novembre del 1991 su “Trasparenza e coerenza nell’apprendimento delle lingue in Europa: obiettivi, valutazione, certificazione” si legge:

1. È necessario potenziare l’apprendimento e l’insegnamento linguistico negli stati membri in modo da favorire una maggiore mobilità, una più efficace comunicazione internazionale insieme al rispetto per l’identità e per la diversità delle culture, un migliore accesso all’informazione, l’intensificazione degli scambi interpersonali, il miglioramento dei rapporti di lavoro e una più profonda comprensione reciproca.
2. Per raggiungere questi fini l’apprendimento delle lingue deve realizzarsi nell’arco di tutta la vita e va promosso e facilitato in tutto il percorso educativo, dalla scuola dell’infanzia fino all’educazione degli adulti.
3. È auspicabile che si elabori un quadro comune europeo di riferimento per l’apprendimento delle lingue a tutti i livelli, allo scopo di:

- promuovere e agevolare la cooperazione tra istituti di istruzione di paesi diversi
- fornire una solida base per il riconoscimento reciproco delle certificazioni linguistiche
- aiutare apprendenti, insegnanti, estensori di programmi, organismi esaminatori e amministratori scolastici a intraprendere le opportune iniziative e a coordinare i propri sforzi.

Il plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. La lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura. Molte delle cose dette si applicano anche in termini più generali: nella competenza culturale di un individuo, le svariate culture (nazionale, regionale, sociale) alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l’una a fianco dell’altra. Si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre.

1.5 CHE USO FARE DEL QUADRO DI RIFERIMENTO?

Il *Quadro di riferimento* può essere utilizzato per i seguenti scopi:

- Elaborare i programmi di apprendimento linguistico specificando:
 - le conoscenze presupposte e l’articolazione dei programmi stessi in rapporto con gli apprendimenti precedenti, soprattutto nel passaggio tra scuola primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore e istruzione postsecondaria/universitaria
 - gli obiettivi
 - i contenuti.
- Progettare la certificazione linguistica specificando:
 - i contenuti del programma d’esame
 - i criteri di valutazione, formulati in termini di risultati positivi piuttosto che di carenze.
- Progettare l’apprendimento autonomo che consiste:
 - nello sviluppare nell’apprendente la consapevolezza delle conoscenze di cui dispone all’inizio
 - nell’abituarlo a darsi degli obiettivi validi e raggiungibili
 - nell’insegnargli a scegliere il materiale
 - nell’insegnargli ad autovalutarsi.
- I programmi di apprendimento e le certificazioni possono essere:
 - *globali*, quando fanno progredire l’apprendente in tutte le dimensioni della padronanza linguistica e della competenza comunicativa

- *modulari*, quando sviluppano le competenze dell'apprendente in un settore limitato per uno scopo determinato
- *a peso differenziato*, quando enfatizzano l'apprendimento in determinate direzioni e portano a un "profilo" che prevede il raggiungimento di un livello più elevato in certe conoscenze e in certe abilità che in altre
- *parziali*, quando si concentrano esclusivamente su attività e abilità specifiche (ad es. la ricezione), lasciando perdere le altre.

Il *Quadro comune europeo di riferimento*, per come è elaborato, può adattarsi a queste diverse forme.

Riguardo alla sua funzione a livelli più avanzati dell'apprendimento linguistico si deve considerare che si possono verificare cambiamenti nella natura dei bisogni degli apprendenti e del contesto in cui vivono, studiano e lavorano. Esiste il bisogno di qualificazioni generali che vanno oltre il livello soglia e che possono trovare una collocazione in relazione con il *Quadro comune*. Tali qualificazioni devono avere una definizione precisa e opportunamente adattata alle situazioni nazionali e coprire nuovi settori, soprattutto in campo culturale e in aree di maggiore specializzazione. Una funzione importante potrà inoltre essere svolta dai moduli, o da gruppi di moduli, calibrati su bisogni, caratteristiche e risorse specifiche degli apprendenti.

1.6 A QUALI CRITERI SI DEVE ATTENERE IL QUADRO DI RIFERIMENTO?

Per adempiere alle sue funzioni, il *Quadro comune europeo* deve essere esaustivo, trasparente e coerente.

Con "esaustivo" si intende che il *Quadro comune europeo* dovrebbe cercare di specificare nel modo più completo possibile la gamma di conoscenze, capacità e usi linguistici (senza peraltro cercare di prevedere a priori tutti i possibili usi della lingua in tutte le situazioni, cosa impossibile); tutti gli utenti dovrebbero essere in grado di descrivere i propri obiettivi ecc. con riferimento al *Quadro*. Il *Quadro comune europeo* dovrebbe fare una distinzione tra le diverse dimensioni prese in considerazione per descrivere la competenza linguistica e fornire una serie di punti di riferimento (livelli o gradi) che permettano di misurare i progressi dell'apprendimento. Non si dovrebbe dimenticare che lo sviluppo della competenza comunicativa coinvolge altre dimensioni oltre a quelle strettamente linguistiche (ad es. consapevolezza socioculturale, sviluppo dell'immaginario, relazioni affettive, imparare ad imparare ecc.).

Con "trasparente" si intende che l'informazione deve essere formulata in modo chiaro ed esplicito, in modo da essere accessibile e facilmente comprensibile alle persone interessate.

Con "coerente" si intende che la descrizione deve essere scevra da contraddizioni interne. Con riferimento ai sistemi scolastici ciò comporta che vi sia una relazione armoniosa tra i seguenti elementi:

- l'identificazione dei bisogni
- la determinazione degli obiettivi
- la definizione del contenuto
- la selezione e la creazione del materiale
- la definizione dei programmi di insegnamento/apprendimento
- i metodi di insegnamento e apprendimento utilizzati
- il controllo, la misurazione e la valutazione.

La costruzione di un quadro esaustivo, trasparente e coerente per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue non implica l'adozione di un sistema unico e uniforme. Al contrario, il quadro dovrebbe essere aperto e flessibile, in modo da poter essere applicato, con gli opportuni adattamenti, alle singole situazioni. Il *Quadro di riferimento* dovrebbe essere:

- *multifunzionale*, utilizzabile quindi per tutti gli scopi possibili nella programmazione e nell'organizzazione dell'apprendimento linguistico
- *flessibile*, adattabile alle diverse condizioni in cui viene usato
- *aperto*, così da poter essere ampliato o ulteriormente precisato
- *dinamico*, in costante evoluzione, in accordo con ciò che risulta dal suo utilizzo
- *amichevole*, presentato in modo da facilitarne la comprensione e l'uso da parte delle persone cui è destinato
- *non dogmatico*, non correlato in maniera esclusiva a nessuna delle numerose teorie e pratiche linguistiche e educative.

2 Qual è l'approccio adottato?

2.1 UN APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE

Un quadro di riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento delle lingue moderne e la relativa valutazione che sia il più esaustivo, trasparente e coerente possibile deve riferirsi a una concezione molto generale dell'uso, dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue. L'approccio adottato qui è, in termini generali, orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come "attori sociali", vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione. Se gli atti linguistici si realizzano all'interno di attività linguistiche, queste d'altra parte si inseriscono in un più ampio contesto sociale, che è l'unico in grado di conferir loro pieno significato. Si parla di "compiti" in quanto le azioni sono compiute da uno o più individui che usano strategicamente le proprie competenze per raggiungere un determinato risultato. L'approccio orientato all'azione prende dunque in considerazione anche le risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate da un individuo in quanto attore sociale.

A partire da queste considerazioni, ogni forma di uso e di apprendimento linguistico può essere descritta nel modo seguente.

*L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze** sia **generali** sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti** e **condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici, con l'attivazione delle **strategie** che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze.*

- Le **competenze** sono costituite dall'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono a una persona di compiere delle azioni.
- Le **competenze generali** sono quelle che non si riferiscono specificamente al linguaggio, ma delle quali ci si avvale per azioni di tutti i tipi, comprese le attività linguistiche.
- Le **competenze linguistico-comunicative** sono quelle che permettono a una persona di agire usando specificamente strumenti linguistici.
- Il **contesto** corrisponde a quell'insieme di eventi e fattori situazionali (fisici e di altro tipo), sia interni sia esterni alla persona, in cui si inscrivono gli atti comunicativi.
- Le **attività linguistiche** implicano che un individuo metta in atto la propria competenza linguistico-comunicativa nel trattamento (ricettivo e/o produttivo), in un dominio specifico, di uno o più testi allo scopo di portare a termine un compito.
- I **processi linguistici** si riferiscono alla catena di eventi, neurologici e fisiologici, implicati nella produzione e nella ricezione orale e scritta.
- Si definisce **testo** una sequenza di discorso (orale e/o scritta) che si riferisce a un dominio specifico e che, nell'esecuzione di un compito, diventa occasione di attività linguistica, sia come strumento sia come obiettivo, sia come prodotto sia come processo.
- Con **dominio** si designano gli ampi settori della vita sociale in cui operano gli attori sociali. Si è adottata qui una classificazione molto generale, che si limita alle principali categorie rilevanti per l'apprendimento, l'insegnamento e l'uso della lingua: dominio educativo, professionale, pubblico e personale.
- Per **strategia** si intende una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri.
- Il **compito** è definito come azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere. Questa definizione può comprendere un'ampia gamma di azioni quali spostare un armadio,

scrivere un libro, ottenere certe condizioni nella negoziazione di un contratto, giocare a carte, ordinare un pasto al ristorante, tradurre un testo in lingua straniera o lavorare in gruppo per preparare un giornale di classe.

Se si ammette che tutte queste dimensioni si intrecciano in tutti gli usi e gli apprendimenti linguistici, ne deriva che ogni atto di apprendimento e insegnamento della lingua ha in qualche modo a che fare con ciascuna di esse: con le strategie, i compiti, i testi, le competenze generali individuali, la competenza linguistico-comunicativa, le attività e i processi linguistici, i contesti e i domini.

D'altro canto è anche possibile, nell'apprendimento e nell'insegnamento, che l'obiettivo, e quindi la valutazione, sia focalizzato su una componente o una sotto-componente particolare (mentre gli altri elementi vengono considerati un mezzo per un fine, o aspetti da privilegiare in altri momenti, o non rilevanti in quelle circostanze). Apprendenti, insegnanti, autori di libri di testo, coloro che progettano i corsi e gli esami sono inevitabilmente coinvolti in questo procedimento che impone loro di mettere a fuoco una determinata dimensione e di decidere fino a che punto e in che modo si debba tenere conto delle altre dimensioni: nelle pagine seguenti questo aspetto verrà illustrato con esempi. È peraltro estremamente chiaro che, benché lo sviluppo delle abilità comunicative venga spesso dichiarato come la finalità dei programmi di insegnamento/apprendimento (forse perché è il modo più qualificante di presentare un approccio metodologico?), alcuni programmi perseguono in realtà lo sviluppo qualitativo e quantitativo delle attività linguistiche in lingua straniera, altri mirano alle prestazioni in un determinato dominio, altri ancora allo sviluppo di competenze generali, mentre altri si prefiggono soprattutto di raffinare le strategie. L'asserzione che "ogni cosa si intreccia con le altre" non impedisce di differenziare gli obiettivi.

Ciascuna delle categorie principali indicate sopra può essere suddivisa in sotto-categorie, ancora molto generali, che verranno analizzate nei capitoli seguenti. Qui analizzeremo solo le diverse componenti delle competenze generali, della competenza comunicativa, delle attività e dei domini linguistici.

2.1.1 Le competenze generali di un individuo

Le **competenze generali** di chi apprende e usa una lingua (vedi 5.1) consistono nel *sapere, saper fare e saper essere* ed anche nella *capacità di apprendere*. La *conoscenza*, cioè la conoscenza dichiarativa (*sapere*, vedi 5.1.1), va intesa come conoscenza ricavata dall'esperienza (*sapere empirico*) o da un apprendimento formale (*sapere accademico*). Tutta la comunicazione umana dipende da una conoscenza condivisa del mondo. Per quello che riguarda l'uso e l'apprendimento linguistico, le conoscenze che entrano in gioco non si riferiscono direttamente solo alla lingua e alla cultura. È evidente che le conoscenze accademiche in un settore educativo, scientifico e tec-

Il *saper essere* (vedi 5.1.3) può essere considerato come la somma delle caratte-

ristiche individuali, dei tratti di personalità e degli atteggiamenti che riguardano, ad esempio, l'immagine di sé e degli altri e la disponibilità ad interagire socialmente. Questo tipo di competenza non può essere visto semplicemente come il risultato di caratteristiche immutabili della personalità. Include fattori che sono il risultato di diversi tipi di acculturazione e che possono essere modificati.

I tratti della personalità e del carattere e gli atteggiamenti sono fattori che vanno presi in considerazione nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue e che devono quindi entrare a far parte di un quadro di riferimento, anche se la loro definizione può comportare qualche difficoltà. Si ritiene che facciano parte della competenza generale della persona e costituiscono quindi un aspetto delle sue capacità. La formazione degli atteggiamenti può diventare un obiettivo, poiché essi possono essere acquisiti e modificati con l'uso e mediante l'apprendimento (per esempio di una o più lingue straniere). Come si è spesso notato, il saper essere dipende dalla cultura; si tratta quindi di un'area delicata per quanto riguarda le percezioni e le relazioni interculturali: il modo in cui chi appartiene a una determinata cultura esprime amicizia e interesse può essere percepito come aggressivo o offensivo da chi appartiene ad un'altra cultura.

Il *saper apprendere* (vedi 5.1.4) mette in gioco il saper essere, il sapere e il saper fare e si basa su competenze di diverso tipo. Il saper apprendere può anche essere concepito come "sapere come scoprire l'alterità o essere disponibile a farlo" – sia che si tratti di un'altra lingua, di un'altra cultura, di altre persone o di nuove aree del sapere.

Pur avendo applicazione in tutti i campi, il "saper apprendere" è particolarmente importante per l'apprendimento delle lingue. A seconda degli apprendenti, la capacità di apprendere può coinvolgere aspetti del saper essere, sapere e saper fare, a livelli diversi e combinandoli in modi diversi:

- Saper essere: per esempio disponibilità a prendere l'iniziativa e a correre rischi nella comunicazione faccia a faccia, così da assicurarsi l'opportunità di prendere la parola, di indurre la persona con cui si sta parlando a prestare aiuto, chiedendole di riformulare in termini più semplici ciò che ha detto ecc.; anche abilità d'ascolto, nel prestare attenzione a ciò che viene detto, accresciuta consapevolezza dei rischi derivanti da fraintendimenti culturali nella relazione con gli altri.
- Saper per esempio la conoscenza di quali relazioni morfologiche corrispondono ai modelli di declinazione in una determinata lingua; o la consapevolezza che a pratiche alimentari e sessuali in certe culture possono essere associati dei tabù e dei riti, o che tali pratiche possono avere una connotazione religiosa.
- Saper fare: per esempio la facilità a usare un dizionario o la capacità di orientarsi facilmente in un centro di documentazione; sapere utilizzare mezzi audiovisivi e informativi (ad esempio Internet) come risorse per l'apprendimento.

nico e le conoscenze accademiche e empiriche in un settore professionale giocano un ruolo importante nella ricezione e nella comprensione di testi in lingua straniera riconducibili a quei settori. D'altra parte, per realizzare con successo attività linguistiche in lingua straniera, le conoscenze empiriche che si riferiscono alla vita di tutti i giorni (organizzazione della giornata, orari dei pasti, mezzi di trasporto, comunicazione e informazione), in ambito pubblico o privato, sono altrettanto importanti. La conoscenza dei valori e delle credenze condivise da gruppi sociali in altri paesi e in altre regioni, quali il credo religioso, i tabù, la storia comune ecc. sono essenziali per la comunicazione interculturale. Queste aree del sapere variano da persona a persona e possono appartenere a una cultura specifica, ma rimandano pur sempre a parametri e costanti più generali.

Ogni conoscenza nuova non si aggiunge semplicemente alle conoscenze preesistenti, ma è condizionata dalla natura, dalla ricchezza e dalla struttura di queste; contribuisce inoltre a modificarle e a ristrutturarle, anche se solo parzialmente. È evidente che le conoscenze possedute da un individuo sono determinanti per il suo apprendimento linguistico. In molti casi i metodi di insegnamento e apprendimento presuppungono questa consapevolezza del mondo. Ciononostante, in alcuni contesti (ad es. immersione, frequenza di corsi, scolarità o universitari, in cui la lingua d'insegnamento non è la lingua madre dell'apprendente) si ha un arricchimento simultaneo e interrelato delle conoscenze linguistiche e di quelle generali. In questi casi il rapporto tra conoscenza e competenza comunicativa va preso in attenzione e considerato.

Le *abilità* e il *saper fare* (vedi 5.1.2), che si tratti di guidare un'auto, suonare il violino o presiedere una riunione, dipendono più da capacità procedurali che da conoscenze dichiarative; ma queste abilità possono essere acquisite più facilmente se si intrecciano all'acquisizione di "conoscenze che possono essere dimenticate" e si integrano con forme di saper essere (per es. atteggiamento rilassato o di tensione nel portare a termine un compito). Così, nell'esempio citato sopra, il guidare l'auto, che ripetizione ed esperienza rendono una sequenza di operazioni pressoché automatica (rilasciare la frizione, cambiare marcia ecc.), richiede inizialmente una scomposizione esplicita in operazioni consapevoli e verbalizzabili ("Rilasciare lentamente il pedale della frizione, mettere in terza ecc.") e l'acquisizione di certe nozioni (in un'auto non automatica ci sono tre pedali, che sono disposti nel modo seguente ecc.) alle quali non si deve più pensare coscientemente una volta che si "sappia guidare". Chi sta imparando a guidare ha bisogno generalmente di un livello di concentrazione e di autoconsapevolezza molto elevato, ha un'immagine di sé particolarmente vulnerabile (rischio di sbagliare, di apparire incompetenti). Una volta che abbia acquisito le necessarie abilità, ci si aspetta che il guidatore sia molto più a suo agio e abbia più fiducia in sé, altrimenti i passeggeri sulla sua auto e gli altri automobilisti rimarrebbero sconcertati. Ovviamente, non è difficile trovare analogie con aspetti dell'apprendimento linguistico (vedi ad es. la pronuncia e alcune parti grammaticali, quali la morfologia flessiva).

L'uso di abilità e la capacità di affrontare situazioni non conosciute può essere determinato, per la medesima persona, da molte variabili.

- Variabili riferibili all'evento: ad esempio se l'individuo sta trattando con persone sconosciute, un'area del sapere di cui è completamente ignaro, una cultura che non gli è familiare, una lingua straniera.
- Variabili riferibili al contesto: di fronte al medesimo evento (ad esempio rapporto genitori e figli in una determinata comunità), i processi di attribuzione e scoperta del significato saranno indubbiamente diversi per un etnologo, un turista, un missionario, un giornalista, un educatore e un medico, poiché ognuno di loro agisce in base alla rispettiva "specializzazione" e prospettiva.
- Variabili riferibili alle circostanze e all'esperienza precedente: è molto probabile che le capacità cui si fa ricorso per apprendere una quinta lingua straniera siano ben altre da quelle che si sono usate per imparare la prima.

Queste variabili andrebbero considerate insieme a concetti quali "stili di apprendimento" e "profili dell'apprendente", purché non si ritenga questi ultimi fissati una volta per tutte e quindi immutabili.

Nell'apprendimento, le strategie che un individuo sceglie per portare a termine un dato compito dipendono dalle differenze relative alle capacità di apprendimento di cui dispone. Ma è anche grazie alle diverse esperienze di apprendimento, purché esse non siano isolate né rigidamente ripetitive, che l'individuo estende la propria capacità di apprendere.

2.1.2 Competenza linguistico-comunicativa

Si può affermare che la competenza linguistico-comunicativa comprende diverse componenti: *linguistica*, *sociolinguistica* e *pragmatica* e che ciascuna di queste componenti comprende, in particolare, conoscenza, abilità e saper fare.

Le *competenze linguistiche* includono conoscenze ed abilità riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi e ad altre dimensioni del linguaggio visto come sistema, indipendentemente dalla valenza sociolinguistica delle sue variabili e dalle funzioni pragmatiche delle sue realizzazioni. Questa componente, che viene qui considerata dal punto di vista della competenza linguistico-comunicativa di una determinata persona, non ha a che fare solo con la gamma e la qualità delle conoscenze (ad es. in termini di distinzione fonetica e di estensione e precisione del vocabolario), ma anche con l'organizzazione cognitiva e con il modo in cui le conoscenze sono immagazzinate (ad es. le diverse reti associative in cui il parlante colloca un elemento lessicale) e con la loro accessibilità (attivazione, richiamo e disponibilità). Le conoscenze possono essere consapevoli ed esplicitabili, ma possono anche non esserlo (si pensi ancora all'esempio della padronanza del sistema fonetico). La loro organizzazione e la loro accessibilità possono variare da una persona all'altra e anche

per uno stesso individuo (ad es. per una persona plurilingue, a seconda delle varietà che fanno parte della sua competenza plurilingue). Si può anche ritenere che l'organizzazione cognitiva del lessico e il modo di immagazzinare le espressioni, ecc. dipendano, tra l'altro, dalle caratteristiche culturali della, o delle, comunità in cui si è compiuta la socializzazione dell'individuo ed ha avuto luogo il processo di apprendimento.

Le *competenze sociolinguistiche* si riferiscono ai fattori socioculturali dell'uso linguistico. Poiché è sensibile alle convenzioni sociali (regole di cortesia, norme che definiscono i rapporti tra le generazioni, i sessi, le classi e i gruppi sociali, codificazione linguistica di determinati rituali basilari per il funzionamento di una comunità), la componente sociolinguistica condiziona fortemente ogni comunicazione linguistica tra rappresentanti di culture diverse, benché spesso i protagonisti possano non esserne consapevoli.

Le *competenze pragmatiche* riguardano l'uso funzionale delle risorse linguistiche (realizzazione di funzioni linguistiche, atti linguistici), basandosi su scenari e copioni di scambi interazionali. Riguardano anche la padronanza del discorso, coesione e coerenza, l'identificazione di tipi e forme testuali, ironia e parodia. A proposito di questa componente, ancora più che per quella linguistica, è forse superfluo sottolineare la decisiva importanza delle interazioni e degli ambienti culturali in cui le capacità pragmatiche si formano.

Tutte le categorie utilizzate qui hanno lo scopo di caratterizzare aree e tipi di competenza che un attore sociale ha interiorizzato: ad esempio, le sue rappresentazioni, operazioni e capacità interiori, che, esistendo nella mente, si possono considerare alla base di comportamenti e prestazioni osservabili. Al contempo, ogni processo di apprendimento aiuta a sviluppare e a trasformare queste stesse rappresentazioni, operazioni e capacità. Ciascuna di queste componenti sarà esaminata più dettagliatamente nel capitolo.

2.1.3 Attività linguistiche

La competenza linguistico-comunicativa del soggetto che apprende e usa la lingua viene utilizzata nel compiere *attività linguistiche*, che coinvolgono la *ricezione*, la *produzione*, l'*interazione* e la *mediazione* (vale a dire interpretariato e traduzione) e che possono realizzarsi mediante testi orali oppure scritti, o testi insieme orali e scritti.

Ovviamente, considerando i processi coinvolti, la *ricezione* e la *produzione* (orale e/o scritta) sono primarie, in quanto sono entrambe necessarie per l'interazione. Peraltro nel *Quadro di riferimento* l'uso di questi termini è limitato alle attività linguistiche isolate. Le attività di ricezione comprendono la lettura silenziosa e la fruizione dei media. Sono fondamentali anche per molte forme di apprendimento (comprendere il contenuto di un corso, consultare i libri di testo, le opere

di consultazione e i documenti). Le attività di produzione (esposizioni orali, saggi e relazioni scritte) svolgono una funzione importante in molti settori accademici e professionali e ad esse è attribuito un grande valore sociale (infatti i giudizi vengono formulati sulla base di ciò che è stato presentato per iscritto e in base alla fluency nel parlato e nelle presentazioni orali).

Nell'*interazione* almeno due persone partecipano a uno scambio orale e/o scritto alternandosi nella produzione e nella ricezione che, nella comunicazione orale, possono anche sovrapporsi. Può darsi che i due interlocutori simultaneamente parlino e ascoltino l'un l'altro. Anche quando i turni di parola vengono rigorosamente rispettati, chi ascolta solitamente sta già anticipando il resto del messaggio del suo interlocutore e preparando la risposta. Imparare a interagire comporta quindi qualcosa di più che imparare a comprendere e a produrre enunciati. Nell'uso e nell'apprendimento di una lingua generalmente si attribuisce grande importanza all'interazione in considerazione del fatto che essa riveste un ruolo centrale nella comunicazione.

Sia in ricezione sia in produzione, attività scritte e/o orali di *mediazione* rendono possibile la comunicazione tra persone che, per un qualsiasi motivo, non sono in grado di comunicare direttamente. La traduzione e l'interpretariato, la parafrasi, il riassunto e il resoconto consentono la (ri)formulazione del testo originario rendendolo accessibile a una terza persona che non potrebbe accedervi direttamente. La attività linguistiche di mediazione – (ri)formulazione di un testo – occupano un posto importante nel normale funzionamento linguistico delle nostre società.

2.1.4 Domini

La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in *domini*, che possono essere molto differenti gli uni dagli altri, ma che per la maggior parte degli scopi pratici relativi all'apprendimento linguistico possono essere distinti in quattro settori: il *dominio pubblico*, il *dominio personale*, il *dominio educativo* e il *dominio professionale*.

Il *dominio pubblico* riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (imprese e organismi amministrativi, servizi pubblici, attività culturali e del tempo libero nella sfera pubblica, rapporti con i media ecc.). In modo complementare, il *dominio personale* comprende le relazioni all'interno della famiglia e le pratiche sociali proprie dell'individuo.

Il *dominio professionale* comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'esercizio della sua professione. Il *dominio educativo* si riferisce al contesto di apprendimento/formazione (generalmente di tipo istituzionale) ove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche.

2.1.5 Compiti, strategie e testi

La comunicazione e l'apprendimento implicano l'esecuzione di *compiti* che non sono esclusivamente linguistici, anche se implicano attività linguistiche e mettono in gioco la competenza comunicativa dell'individuo. Questi compiti, quando non costituiscono una *routine* e non sono eseguiti in modo automatico, richiedono l'impiego di *strategie* di comunicazione e di apprendimento. Nella misura in cui, per portarli a termine, si ricorre ad attività linguistiche, è necessario un trattamento dei *testi*, orali o scritti (basato su ricezione, produzione, interazione o mediazione).

L'approccio qui delineato a grandi linee è chiaramente orientato all'azione. È centrato sulla relazione che intercorre, da un canto, tra l'uso che i soggetti fanno delle strategie – che sono a loro volta connesse alle loro competenze – e la loro rappresentazione della situazione e, d'altro canto, il compito o i compiti da portare a termine in determinate condizioni in un contesto specifico.

Così chi deve spostare un armadio (compito) può cercare di spingerlo, oppure smontarlo per poterlo trasportare più agevolmente e poi rimontarlo, ingaggiare della manodopera o rinunciare, convincendosi che si può attendere fino al giorno seguente ecc. (tutte strategie). A seconda della strategia adottata, l'esecuzione del compito (o l'evitarlo, il rimandarlo o il ridefinirlo) può comportare, o no, un'attività linguistica e il trattamento di un testo (leggere le istruzioni per lo smontaggio, fare una telefonata ecc.). Analogamente un apprendente che a scuola debba tradurre un testo da una lingua straniera (compito), può cercare se ne esiste già una traduzione, chiedere a un compagno di fargli vedere la sua, usare un dizionario, cercare di ricavare un significato sulla base delle poche parole e strutture che conosce, trovare una buona scusa per non consegnare l'esercizio ecc. (tutte strategie possibili). Tutti i casi illustrati implicano necessariamente un'attività linguistica e il trattamento di un testo (traduzione/mediazione, negoziazione verbale con un compagno di classe, scrivere una lettera o scusarsi a voce con l'insegnante ecc.).

Il rapporto tra strategie, compito e testo dipende dalla natura del compito, che può essere prevalentemente linguistico, cioè può richiedere soprattutto attività linguistiche, alle quali innanzitutto si riferiscono le strategie usate (ad es. leggere e commentare un testo, fare un esercizio di completamento, tenere una conferenza, prendere appunti durante una relazione). Il compito può, d'altra parte, avere una componente linguistica: in questo caso le attività linguistiche costituiscono solo parte di ciò che è richiesto e le strategie usate si riferiscono anche o prevalentemente ad altre attività (ad es. cucinare attenendosi a una ricetta). Molti compiti possono essere portati a termine senza ricorrere ad attività linguistiche. In questi casi le attività implicate non hanno relazione alcuna con la lingua e le strategie usate si riferiscono ad altri tipi di attività. Per esempio, delle persone che sanno come fare possono montare una tenda in silenzio; possono magari trovarsi a scambiare qualche idea in merito alla tecnica, o possono tenere una conversazione che non ha niente a che vedere con il compito che stanno eseguendo, oppure possono realizzare il

compito mentre uno di loro canticchia un motivetto. L'uso della lingua si rende necessario quando un membro del gruppo non sa come andare avanti o quando, per un motivo qualsiasi, la *routine* consueta si inceppa.

In questo tipo di analisi le strategie comunicative e le strategie di apprendimento non sono che delle strategie tra tante, proprio come i compiti comunicativi e i compiti di apprendimento altro non sono che dei compiti tra i tanti possibili. Analogamente i testi "autentici" o i testi elaborati per scopi didattici, i testi nei libri di testo e i testi prodotti dagli apprendenti sono solo testi come gli altri.

Nei capitoli seguenti si fornirà una presentazione dettagliata per ciascuna dimensione e per le relative sottocategorie, corredata da esempi e da parametri per la graduazione, se opportuni. Il quarto capitolo affronta la dimensione dell'uso linguistico – ciò che deve fare chi usa e apprende la lingua, mentre nel quinto capitolo si prendono in esame le competenze che permettono, a chi usa la lingua, di agire.

2.2 LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO PER LA COMPETENZA LINGUISTICA

Oltre alla descrizione commentata nei paragrafi precedenti, il terzo capitolo presenta una "dimensione verticale" e delinea una sequenza graduata di livelli comuni di riferimento che permettono di descrivere la competenza dell'apprendente. Le categorie descrittive presentate nei capitoli 4 e 5 tracciano la mappa della "dimensione orizzontale", costituita da parametri per le attività comunicative e per la competenza linguistico-comunicativa. È comune combinare una serie di parametri con una sequenza di livelli, così da costituire una griglia a doppia entrata, con una dimensione orizzontale e una verticale. Si tratta, ovviamente, di una notevole semplificazione, dal momento che l'aggiunta, ad esempio, soltanto del parametro "dominio" produrrebbe una terza dimensione, trasformando la griglia in un cubo nozionale. La rappresentazione in un diagramma delle dimensioni multiple coinvolte nella definizione dei livelli sarebbe una sfida probabilmente impossibile.

Nondimeno l'aggiunta di una dimensione verticale al *Quadro di riferimento* permette di tracciare una mappa dello spazio di apprendimento in modo semplice, ma utile per numerose ragioni:

- La definizione della competenza dell'apprendente sulla base delle categorie usate nel *Quadro di riferimento* può essere di aiuto per una descrizione concreta dei risultati che ci si possono aspettare, rispetto a queste categorie, ai diversi livelli. Ne risulta così agevolata la formulazione di enunciati che descrivano gli obiettivi generali di apprendimento in modo trasparente e realistico.
- L'apprendimento che si sviluppa lungo un certo periodo di tempo deve essere articolato in unità che tengano conto di una progressione e assicurino la continuità. I programmi e i materiali devono essere in rapporto reciproco. Un quadro di riferimento articolato in livelli può agevolare questa operazione.
- Anche l'impegno di apprendimento in relazione a certi obiettivi e a certe unità

deve essere collocato in una dimensione verticale di progresso, vale a dire valutato in rapporto alle competenze acquisite. L'esistenza di enunciati che descrivano la competenza può facilitare questa operazione.

- Una valutazione di questo tipo dovrebbe tenere conto dell'apprendimento "incidentale", di esperienze extrascolastiche, del potenziamento come prodotto collaterale di altre attività cui si è fatto cenno sopra (vedi 2.1.1). L'esistenza di una serie di enunciati che descrivano la competenza in modo da comprendere anche ciò che va oltre i limiti di un determinato programma può facilitare questa operazione.
- L'esistenza di una serie di enunciati per descrivere la competenza permetterà di confrontare in modo più agevole obiettivi, livelli, materiali, test e risultati raggiunti in sistemi e situazioni differenti.
- Un quadro che comprenda al contempo la dimensione orizzontale e quella verticale agevola la definizione di obiettivi parziali e il riconoscimento di profili non equilibrati e di competenze parziali.
- Un quadro di livelli e di categorie che faciliti la definizione di obiettivi all'interno di profili per scopi speciali può esser d'aiuto per gli ispettori. Può aiutarli a valutare se gli apprendenti stanno lavorando a livelli adeguati nelle diverse aree. Può dare informazioni che aiutino a valutare se la prestazione data in quelle aree costituisce uno standard adeguato al livello di apprendimento e agli obiettivi di reale competenza linguistica e di sviluppo personale a breve e a lungo termine.
- Nel corso dei loro studi, infine, gli studenti si troveranno a frequentare corsi di lingue in più settori scolastici e in diverse istituzioni. L'esistenza di una scala comune che definisca i livelli può facilitare la collaborazione tra questi settori. Con l'aumentare della mobilità individuale si diffonde sempre più la possibilità che gli apprendenti passino da un sistema scolastico all'altro alla fine, se non addirittura a metà, di un ciclo. L'esistenza di una scala comune per descrivere le loro acquisizioni diventa dunque un'esigenza sempre più sentita in settori sempre più vasti.

Considerando la dimensione verticale del *Quadro di riferimento* non si dovrebbe dimenticare che l'apprendimento di una lingua è un processo continuo e individuale. Non esistono due individui – parlanti nativi o apprendenti stranieri – che abbiano esattamente le stesse competenze nell'uso di una lingua o che le sviluppino allo stesso modo. Qualsiasi tentativo di definire dei "livelli" di competenza è, in una certa misura, arbitrario, come lo è in qualsiasi altro settore del sapere o del saper fare. Peraltro, per ragioni pratiche è utile disporre di una scala con livelli definiti, sulla base della quale segmentare il processo di apprendimento in vista dell'elaborazione di programmi o di esami di certificazione ecc. Il numero e l'estensione dei livelli dipende sostanzialmente dall'organizzazione del sistema scolastico e dallo scopo al quale la scala di livelli è destinata. È possibile definire procedure e criteri per la graduazione e per la formulazione dei descrittori che caratterizzino livelli di

competenza progressivi. Le problematiche connesse e le relative opzioni sono illustrate in dettaglio nell'Appendice A. Raccomandiamo vivamente ai lettori di questo *Quadro di riferimento* di consultarla e di far uso della relativa bibliografia prima di procedere ad una politica autonoma di definizione dei livelli.

Si deve inoltre ricordare che i livelli riflettono esclusivamente una dimensione verticale e riescono a prendere in assai limitata considerazione il fatto che l'apprendimento di una lingua comporta un progresso tanto orizzontale quanto verticale, dal momento che gli apprendenti acquisiscono competenza per compiere una gamma più ampia di attività comunicative. Il progresso non consiste esclusivamente nel salire lungo una scala verticale. Non è indispensabile, da un punto di vista logico, che l'apprendente percorra tutti i livelli elementari di una scala. Può fare dei progressi laterali ampliando le proprie capacità da una categoria vicina piuttosto che accrescendo la propria competenza nella medesima categoria. Viceversa, l'espressione "approfondire le proprie conoscenze" mette in luce che una persona può sentire il bisogno, a un certo punto, di consolidare le proprie acquisizioni pragmatiche gettando uno sguardo ai cosiddetti "fondamenti" (vale a dire: le abilità elementari) in un'area nella quale era entrato lateralmente.

Concludendo, occorre cautela nell'interpretare un insieme di livelli e di scale di competenza linguistica come se si trattasse di strumenti di misura lineari, come un righello. Non esistono scale o insiemi di livelli che siano così lineari. Assumendo i termini dei documenti del Consiglio d'Europa che specificano i contenuti, anche se il *Livello di sopravvivenza* (*Waystage*) sulla scala si colloca a metà strada dal *Livello soglia* (*Threshold*) e il *Livello soglia* a metà strada dal *Livello progresso* (*Vantage*), l'esperienza fatta con le scale esistenti tende a dimostrare che molti apprendenti hanno bisogno del doppio di tempo per raggiungere il *Livello soglia* a partire dal *Livello di sopravvivenza* di quanto sia loro occorso per raggiungere il *Livello di sopravvivenza*. Per raggiungere il *Livello progresso* a partire dal *Livello soglia* avranno probabilmente bisogno di più del doppio del tempo che è stato loro necessario per raggiungere il *Livello soglia* partendo dal *Livello di sopravvivenza*, anche se sulla scala i livelli sembrano essere equidistanti. Ciò dipende dalla necessità di ampliare la gamma delle attività, delle abilità e delle conoscenze linguistiche coinvolte. Questo stato di fatto si riflette nel diagramma "a cono di gelato" che si utilizza spesso per rappresentare la scala di livelli – un cono tridimensionale che si allarga verso l'alto. Occorre la massima cautela nell'usare qualsiasi scala di livelli per calcolare il "tempo medio di corso" necessario per raggiungere determinati obiettivi.

2.3 APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO LINGUISTICO

2.3.1 Le asserzioni fatte in merito agli obiettivi di apprendimento non dicono nulla riguardo ai processi in base ai quali gli apprendenti diventano capaci di agire come richiesto, né riguardo ai processi grazie ai quali sviluppano/costruiscono le com-

petenze che rendono possibili tali azioni. Non dicono niente nemmeno su ciò che gli insegnanti fanno per facilitare i processi di apprendimento e di acquisizione di una lingua. Ciononostante, dal momento che una delle funzioni principali del *Quadro di riferimento* è di incoraggiare tutte le persone coinvolte nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue e di metterle in condizione di dare informazioni, le più trasparenti possibili, non solo sui propri scopi e sui propri obiettivi, ma anche sui metodi cui ricorrono e sui risultati che hanno effettivamente raggiunto, è evidente che il *Quadro di riferimento* non può limitarsi a prendere in considerazione il sapere, il saper fare e il saper essere che gli apprendenti hanno bisogno di sviluppare per agire con competenza linguistica, ma deve anche occuparsi dei processi dell'acquisizione e dell'apprendimento linguistico, oltre che dei metodi di insegnamento. Questi aspetti verranno affrontati nel sesto capitolo.

2.3.2 È peraltro opportuno chiarire ancora una volta il ruolo del *Quadro di riferimento* rispetto all'acquisizione, all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue. In accordo con i principi fondamentali di una democrazia pluralista, il *Quadro di riferimento* si pone l'obiettivo di essere non solo esaustivo, trasparente e coerente, ma anche aperto, dinamico e non dogmatico. Per questo motivo non può schierarsi da una parte o dall'altra nelle attuali dispute teoriche sulla natura dell'acquisizione linguistica e sui relativi rapporti con l'apprendimento; né può abbracciare un determinato metodo di insegnamento, escludendo tutti gli altri. Il suo ruolo è di incoraggiare tutti coloro che sono coinvolti nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico ad esporre nel modo più esplicito e chiaro possibile i fondamenti teorici e le procedure che mettono in pratica. Per svolgere tale ruolo, il *Quadro di riferimento* definisce un repertorio di parametri, categorie, criteri e scale a cui gli utenti possano attingere; tale repertorio può stimolarli a prendere in considerazione una gamma di opzioni più ampia che in precedenza e a porsi domande sugli assunti della tradizione, finora non messi in discussione, che sta alla base del loro lavoro. Con ciò non si vuole affermare che questi assunti siano errati, ma solo che chi è responsabile della programmazione potrebbe trarre beneficio da un riesame della propria teoria e pratica e dal fatto di tener conto delle decisioni prese da altri esperti dello stesso paese e di altri paesi d'Europa.

Ovviamente un quadro di riferimento aperto, "neutrale" non implica l'assenza di una politica. Proponendo un quadro di questo tipo il Consiglio d'Europa non si allontana certo dai principi enunciati qui nel primo capitolo e nelle *Raccomandazioni* R (82) 18 e R (98) 6 rivolte dal Comitato dei ministri ai governi degli stati membri.

2.3.3 I capitoli 4 e 5 riguardano essenzialmente le azioni e le competenze richieste a chi usa e apprende una lingua per comunicare con persone che usano quella stessa lingua. Le indicazioni valgono per qualsiasi lingua. Gran parte del sesto capitolo si riferisce ai modi in cui possono essere sviluppate le abilità necessarie e a come se

ne possa agevolare lo sviluppo. Il settimo capitolo analizza in modo più dettagliato il ruolo dei compiti nell'uso e nell'apprendimento linguistico. Le implicazioni che può avere l'adozione di un approccio plurilingue e pluriculturale restano tuttavia da esplorare a pieno. Per questo motivo il sesto capitolo prende in esame anche la natura e lo sviluppo di una competenza plurilingue, le cui implicazioni per le politiche educative e la diversificazione dell'insegnamento linguistico vengono analizzate più in dettaglio nell'ottavo capitolo.

2.4 LA VALUTAZIONE DELLA PADRONANZA LINGUISTICA

Questo documento è definito "quadro comune europeo per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue e la relativa valutazione". Finora l'accento è stato posto sull'uso della lingua, su colui che la usa e sulle implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento.

Il nono capitolo (l'ultimo) è focalizzato sulle funzioni del *Quadro di riferimento* rispetto alla valutazione della competenza linguistica. Le possibili modalità d'uso sono tre:

1. per specificare il contenuto di test ed esami
2. per definire i criteri in base ai quali un obiettivo di apprendimento si può considerare raggiunto, con riferimento sia alla valutazione di una particolare prestazione orale o scritta, sia alla valutazione continua dell'insegnante, dei pari e all'autovalutazione
3. per descrivere i livelli di competenza rilevati in test ed esami esistenti, in modo da fare confronti tra sistemi di certificazione diversi.

Nel nono capitolo vengono successivamente illustrate in modo più dettagliato le scelte che devono essere fatte da chi è responsabile della valutazione. Queste scelte sono presentate attraverso coppie oppostive. In ciascun caso i termini usati vengono chiaramente definiti; vengono illustrati vantaggi e svantaggi in rapporto allo scopo che la valutazione assume nel contesto scolastico; sono inoltre indicate le implicazioni di scegliere l'una o l'altra delle opzioni.

Il capitolo prende poi in considerazione questioni di fattibilità nella valutazione, partendo dal presupposto che un sistema pratico non può essere troppo complicato. Occorre buon senso nel decidere quanti dettagli includere, per esempio, in un programma ufficiale d'esame, considerando che per preparare una prova d'esame o elaborare una "banca" di test occorre prendere decisioni estremamente precise. Gli esaminatori, soprattutto nelle prove orali, lavorano pressati dal tempo e sono in grado di gestire solo un numero ristretto di criteri. Gli apprendenti che desiderano valutare la propria competenza, ad esempio per decidere che cosa affrontare in seguito, hanno più tempo a disposizione, ma devono essere selettivi se vogliono concentrarsi sugli aspetti della competenza comunicativa generale realmente signifi-

ficativi per loro. Questa è una dimostrazione del principio più generale secondo cui il *Quadro di riferimento* deve essere il più esaustivo possibile, ma chi lo usa deve essere selettivo. La selettività può richiedere un sistema di classificazione più semplice, che riunisca categorie che nello schema generale sono separate, come abbiamo visto a proposito delle "attività comunicative". D'altra parte gli scopi dell'utente possono portare all'espansione di determinate categorie e dei relativi esponenti in settori particolarmente rilevanti. Il capitolo affronta queste questioni e le illustra presentando i criteri per la valutazione della competenza linguistica adottati da alcuni organismi esaminatori.

Il nono capitolo permetterà a molti lettori di accostarsi ai programmi di esami pubblici con atteggiamento più analitico e critico, con maggiore chiarezza su quali informazioni gli organismi esaminatori debbano dare in merito a obiettivi, contenuti, criteri e procedure previsti per gli esami di certificazione a livello nazionale e internazionale (ad es. ALTE, [Association of Language Testers in Europe], ICC [International Certificate Conference]). I formatori ne apprezzeranno l'utilità per aumentare tra gli insegnanti, durante la formazione iniziale e in servizio, la consapevolezza delle problematiche connesse con la valutazione. Gli insegnanti stanno comunque diventando sempre più responsabili della valutazione, formativa e sommativa, di alunni e studenti a tutti i livelli. Anche gli apprendenti vengono sempre più invitati ad autovalutarsi, sia al fine di organizzare e pianificare il proprio apprendimento, sia per rendere conto della propria capacità a comunicare in lingue che non sono state loro insegnate in maniera formale ma che contribuiscono al loro sviluppo plurilingue.

Si sta attualmente prendendo in considerazione l'opportunità di introdurre un *Portfolio Europeo delle Lingue* con validità internazionale. Questo *Portfolio* permetterebbe agli apprendenti di documentare i propri progressi nella competenza plurilingue registrando, per un ampio ventaglio di lingue, esperienze di apprendimento di tutti i tipi, molte delle quali altrimenti non potrebbero essere certificate e non verrebbero riconosciute. Con il *Portfolio* gli apprendenti dovrebbero aggiornare regolarmente l'autovalutazione della propria competenza in ogni lingua. È molto importante, perché il documento sia credibile, che le valutazioni vengano registrate con atteggiamento responsabile e in modo trasparente, cosa che potrà essere garantita dal riferimento al *Quadro comune*.

Gli operatori coinvolti nell'elaborazione di test o nell'organizzazione e nella gestione di esami pubblici potrebbero consultare, insieme con il nono capitolo, la specifica *Guida per l'esaminatore* (documento CCLang (96) 10 riv.). Questa *Guida*, che espone in modo più dettagliato le modalità di elaborazione e di valutazione dei test, è complementare al nono capitolo e contiene anche indicazioni bibliografiche, un'appendice sull'analisi dei quesiti e un glossario dei termini specifici.

3 I Livelli comuni di riferimento

3.1 CRITERI PER I DESCRITTORI DEI LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

Uno degli scopi del *Quadro di riferimento* è di agevolare la descrizione dei livelli di competenza richiesti da standard, test ed esami esistenti, in modo da facilitare il confronto tra differenti sistemi di qualificazione linguistica. Per questo scopo sono stati elaborati il modello e i *Livelli comuni di riferimento*. Insieme essi forniscono una griglia concettuale che i lettori possono utilizzare per descrivere il proprio sistema. Idealmente una scala di livelli di riferimento di un quadro comune dovrebbe rispettare i quattro criteri seguenti, di cui due si riferiscono a questioni inerenti la descrizione e due a questioni inerenti la misurazione.

Con riferimento alla descrizione

- La scala di un quadro comune di riferimento non dovrebbe *riferirsi a un contesto specifico*, così da poter organizzare risultati generalizzabili provenienti da contesti diversi. Ad esempio, una scala comune non dovrebbe essere elaborata specificamente per – diciamo – il contesto scolastico e applicata poi agli adulti o viceversa. Al contempo però i descrittori di una scala comune di riferimento devono avere *rilevanza contestuale* ed essere riferibili e trasferibili in ogni contesto significativo e adeguati alla funzione per la quale vengono usati in quel contesto. Ciò significa che le categorie impiegate per descrivere ciò che gli apprendenti sono capaci di fare in diversi contesti d'uso devono poter essere riferite ai contesti

d'uso prevedibili per diversi gruppi di apprendenti, appartenenti a tutta la popolazione destinataria.

- La descrizione deve potersi *fondare su teorie* della competenza linguistica, cosa difficile da realizzarsi, perché le basi fornite attualmente da teoria e ricerca non sono adeguate a questo scopo. Ciononostante è necessario che categorizzazione e descrizione siano teoricamente fondate. Inoltre, mentre da una parte la descrizione deve avere spessore teorico, dall'altra deve restare *amichevole*, accessibile alle persone che si occupano dell'applicazione pratica, così da incoraggiarle ad approfondire che cosa significhi competenza nel loro contesto.

Con riferimento alla misurazione

- In una scala di un quadro comune di riferimento i livelli ai quali sono collocate determinate attività e competenze dovrebbero essere *determinati in modo oggettivo*, nel senso che si devono basare su una teoria della misurazione. Ciò per evitare di rendere sistematico l'errore adottando convenzioni prive di fondamento e regole stabilite in modo empirico dagli autori, da particolari gruppi di operatori o con riferimento a scale già esistenti.
- Il *numero di livelli* adottati dovrebbe rendere conto della progressione in settori differenti; in nessun contesto specifico si dovrebbe però superare il numero di livelli che possono essere distinti con ragionevole chiarezza e coerenza. Ciò può significare che per dimensioni differenti si debbano adottare "gradini" di misura diversa o che si debba scegliere un approccio a due gradazioni, a banda più larga (per livelli comuni e ufficiali) e a banda più stretta (per livelli locali e didattici).

Questi criteri non sono facili da rispettare, ma sono utili per orientarsi. Si possono soddisfare i criteri combinando metodi intuitivi, qualitativi e quantitativi, in contrasto con le modalità meramente intuitive sulle quali si basa generalmente l'elaborazione di scale di competenza linguistica. I metodi intuitivi concordati da più autori possono andare bene per sviluppare scale in contesti specifici, ma hanno dei limiti se vi si ricorre per l'elaborazione di scale di un quadro comune di riferimento. L'aspetto più debole degli approcci intuitivi è che la collocazione di una determinata formulazione a un determinato livello è soggettiva. È inoltre possibile che persone appartenenti a settori diversi abbiano ottiche decisamente diverse, funzionali ai bisogni dei loro apprendenti. La validità di una scala, come quella di un test, si limita ai contesti in cui ha dimostrato di funzionare. La validazione – che presuppone un'analisi quantitativa – è un processo continuo, teoricamente senza fine. Perciò l'elaborazione dei *Livelli comuni di riferimento* e dei relativi descrittori si è svolta in modo assai rigoroso, avvalendosi della combinazione sistematica di metodi intuitivi, qualitativi e quantitativi. Per prima cosa si è analizzato il contenuto delle scale esistenti alla luce delle categorie descrittive del *Quadro di riferimento*. Successivamente, nel corso di una fase intuitiva, il materiale è stato rivisto, si sono formulati nuovi descrittori, e l'insieme è stato esaminato da esperti. Dopodiché, si è fatto ricorso

a diversi metodi qualitativi per controllare che gli insegnanti fossero in grado di usare le categorie descrittive scelte e che i descrittori descrivessero realmente le categorie che dovevano descrivere. Nell'ultima fase, applicando dei metodi quantitativi, i migliori descrittori del gruppo sono stati messi in ordine progressivo. Si è poi verificato che la graduazione risultante avesse la precisione dovuta in studi di caso su situazioni analoghe.

I problemi tecnici connessi con lo sviluppo e la graduazione delle descrizioni delle competenze linguistiche vengono illustrati nelle appendici. L'Appendice A introduce l'elaborazione delle scale e presenta metodologie che possono essere adottate per svilupparle. L'Appendice B dà una breve panoramica del progetto della Fondazione Nazionale Svizzera della Ricerca Scientifica che ha sviluppato i *Livelli comuni di riferimento*, mettendo a punto i relativi descrittori per diversi settori scolastici.

I progetti descritti in appendice presentano una notevole convergenza sia con i *Livelli comuni di riferimento* sia con i concetti, tarati ai diversi livelli nei descrittori esemplificativi. Dunque una documentazione sempre crescente testimonia che i criteri delineati sopra sono soddisfatti, quanto meno parzialmente.

3.2 I LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

Sembra che ci sia un consenso ampio (anche se non universale) sul numero e la natura dei livelli opportuni per l'organizzazione dell'apprendimento linguistico e il riconoscimento pubblico dei risultati. Il quadro delineato, consistente di sei livelli generali, sembra coprire adeguatamente lo spazio di apprendimento delle lingue europee significativo per i soggetti che apprendono.

- Il **livello di contatto** (*Breakthrough/Le Niveau introductif ou découverte*) corrisponde a ciò che nel 1978 Wilkins proponeva di chiamare "competenza relativa a routine" (*Formulaic Proficiency*) e Trim, nella stessa pubblicazione¹, "competenza introduttiva" (*Introductory*).
- Il **livello di sopravvivenza** (*Waystage/Le Niveau intermédiaire ou de survie*) corrisponde alla specificazione dei contenuti adottata dal Consiglio d'Europa.
- Il **livello soglia** (*Threshold Level/Le Niveau seuil*) corrisponde alla specificazione dei contenuti adottata dal Consiglio d'Europa.
- Il **livello progresso** (*Vantage/Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant*) corrisponde alla terza specificazione dei contenuti adottata dal Consiglio d'Europa; questo livello è stato descritto da Wilkins come "competenza operativa limitata" (*Limited Operational Proficiency*), e da Trim come "risposta appropriata in situazioni abituali" (*adequate response to situations normally encountered*).
- Il **livello dell'efficacia** (*Effective Operational Proficiency/Le Niveau autonome ou*

¹ Trim, J.L.M., 1978, *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

de compétence opérationnelle effective), chiamato "competenza efficace" ("effective proficiency") da Trim e "competenza operativa adeguata" ("Adequate Operational Proficiency") da Wilkins corrisponde a un livello avanzato di competenza, adeguato per affrontare compiti complessi di studio e di lavoro.

- Il **livello di padronanza** (*Mastery/La Maîtrise*), chiamato da Trim "padronanza globale" ("comprehensive mastery") e da Wilkins "competenza operativa globale" ("Comprehensive Operational Proficiency"), corrisponde all'obiettivo più alto certificato da un esame nel modello adottato dall'ALTE (*Association of Language Teachers in Europe*). Potrebbe essere esteso per inglobare la competenza interculturale di livello ancora più alto che raggiungono molti professionisti operanti nel campo delle lingue.

Guardando questi sei livelli si constata comunque che essi corrispondono rispettivamente a interpretazioni superiori o inferiori della classica suddivisione in livello elementare, livello intermedio e livello avanzato. Inoltre alcuni dei nomi dati dal Consiglio d'Europa non si prestano ad essere tradotti (ad es. *Waystage* e *Vantage*). Per questo motivo si propone qui uno schema ad albero di tipo ipertestuale, a partire da una articolazione iniziale in tre livelli generali, A, B e C.

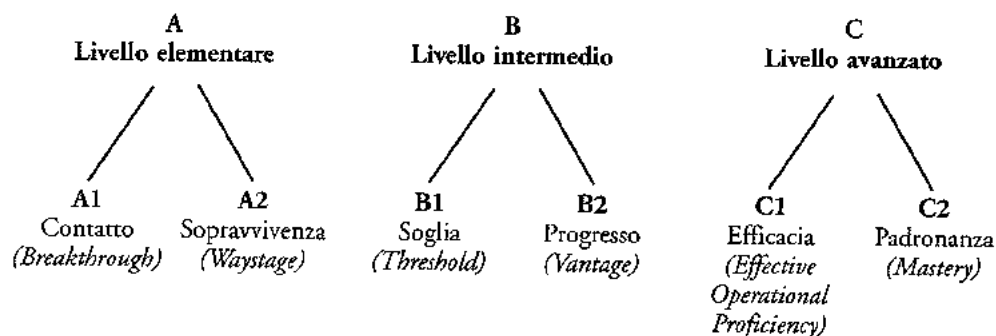


Fig. 1

3.3 PRESENTAZIONE DEI LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

La definizione di un insieme di punti comuni di riferimento non limita in alcun modo le scelte che, nei diversi settori appartenenti a culture pedagogiche differenti, si possono fare per organizzare e descrivere il proprio sistema di livelli e di moduli. Si prevede inoltre che con il tempo i punti comuni di riferimento e i descrittori saranno formulati in modo più preciso, man mano che nella descrizione si integreranno le esperienze degli stati membri e delle istituzioni, con le relative competenze professionali.

È anche auspicabile che i punti comuni di riferimento vengano presentati in mo-

do diverso, a seconda degli scopi. In certi casi sarà opportuno riassumere il sistema dei *Livelli comuni di riferimento* in singoli paragrafi olistici, come indicato nella tav. 1 (p. 32). Una rappresentazione "globale" e semplice di questo tipo permetterà di comunicare più facilmente il sistema ai non specialisti; anche gli insegnanti e gli estensori dei curricoli potranno trovarvi dei punti di orientamento.

A fini pratici, per orientare gli apprendenti, gli insegnanti e gli altri operatori scolastici è comunque necessario disporre di un quadro più dettagliato; questo quadro d'insieme può essere presentato in forma di griglia che mostri le principali categorie dell'uso linguistico a ciascuno dei sei livelli. Nella tav. 2 (p. 34) è riportata una scheda esemplificativa per l'autovalutazione basata sui sei livelli; la scheda può servire agli apprendenti per individuare le proprie principali competenze linguistiche, aiutandoli a decidere a quale livello cercare una lista di controllo con descrittori più analitici per autovalutare il proprio grado di competenza.

Per altri scopi può essere opportuno concentrarsi su una determinata gamma di livelli e su un particolare insieme di categorie. Restringendo la gamma dei livelli e delle categorie solo a quelle rilevanti per un determinato scopo, sarà possibile aggiungere maggiori dettagli e raffinare livelli e categorie. Con questi si potrà elaborare una mappa che consenta di mettere un gruppo di moduli in rapporto reciproco, e anche in rapporto con il *Quadro di riferimento*.

In alternativa, piuttosto che individuare le categorie delle attività comunicative, può darsi che si desideri valutare una prestazione sulla base degli aspetti della competenza linguistico-comunicativa ricavabili dalla prestazione stessa. Lo schema nella tav. 3 (p. 36), elaborato per valutare le prestazioni orali, si concentra su differenti aspetti qualitativi dell'uso linguistico.

3.4 ESEMPI DI DESCRITTORI

Le tre tavole che presentano i *Livelli comuni di riferimento* (tavv. 1, 2 e 3) sono riprese in forma sintetica da una banca di "esempi di descrittori" elaborati e validati per il *Quadro europeo comune* nel progetto di ricerca descritto nell'Appendice B. Le specificazioni sono state correlate ai singoli livelli secondo una procedura matematica, analizzando l'interpretazione dei dati risultanti dalla valutazione di un grande numero di apprendenti.

Per agevolare la consultazione, le scale di descrittori fanno riferimento alle categorie dello schema descrittivo dei capitoli 4 e 5. I descrittori si riferiscono alle tre metacategorie seguenti.

Attività comunicative

Sono stati elaborati descrittori del "saper fare" per la ricezione, l'interazione e la produzione. Non in tutte le sotto-categorie si possono avere descrittori per ogni livello, dal momento che certe attività non possono essere svolte prima che si sia raggiunto

Tav. 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale

Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

un determinato livello di competenza, mentre a livelli più alti altre attività non costituiscono più un obiettivo.

Strategie

Sono stati elaborati descrittori del "saper fare" per alcune delle strategie impiegate nella realizzazione delle attività comunicative. Le strategie sono considerate una cerniera tra le risorse dell'apprendente (competenze) e ciò che questi può fare (attività comunicative). I tre principi di (a) pianificazione dell'azione, (b) equilibrio delle risorse e compensazione delle carenze durante l'esecuzione e (c) controllo dei risultati e riparazione, se necessario, sono descritti nel quarto capitolo, nelle sezioni relative alle strategie di interazione e di produzione.

Competenze linguistico-comunicative

Sono stati elaborati descrittori graduati per aspetti della competenza linguistica e pragmatica nonché per la competenza sociolinguistica. Sembra che alcuni aspetti delle competenze non possano essere definiti a tutti i livelli, perciò sono state fatte delle distinzioni quando si sono dimostrate significative.

I descrittori devono rimanere olistici per dare un quadro globale; liste dettagliate di microfunzioni, forme grammaticali e lessico sono riportate nelle specificazioni relative alle singole lingue (ad es. per il *Livello soglia*). Un'analisi di funzioni, nozioni, grammatica e lessico necessari per portare a termine i compiti comunicativi descritti nelle scale potrebbe far parte dell'elaborazione di nuovi repertori di specificazioni linguistiche. In modo analogo potrebbero essere elencate le competenze generali implicate in un modulo di questo tipo (ad es. conoscenza del mondo, capacità cognitive).

I descrittori presentati a corredo del testo nei capitoli 4 e 5:

- fondano la loro formulazione sull'esperienza di molti organismi impegnati nella definizione di livelli di competenza.
- sono stati elaborati insieme al modello presentato nei capitoli 4 e 5 grazie all'interazione tra (a) il lavoro teorico del gruppo di autori, (b) l'analisi delle scale di competenze esistenti e (c) i laboratori che hanno coinvolto gli insegnanti. Pur non coprendo completamente le categorie presentate nei due capitoli, il materiale dà un'idea di come può presentarsi una batteria di descrittori di questo tipo.
- sono stati posti in relazione con l'insieme dei *Livelli comuni di riferimento*: A1 (*Contatto*), A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*), B2 (*Progresso*), C1 (*Efficacia*) e C2 (*Padronanza*)
- rispondono ai criteri di efficacia indicati nell'Appendice A, in quanto sono tutti brevi, chiari e trasparenti, sono formulati in modo positivo, descrivono qualcosa di definito, sono indipendenti e autonomi – vale a dire che la formulazione di uno non ha bisogno della formulazione degli altri per essere compresa.

Tav. 2. Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N S I O N E	A S C O L T O	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.
	L E T T U R A	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
P A R L A T O	I N T E R A Z I O N E	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	P R O D U Z I O N E	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
S C R I T T O	P S C R I T T A	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo, per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

Tav. 3. Livelli comuni di riferimento: aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata

	ESTENSIONE	CORRETTEZZA	FLUENZA	INTERAZIONE	COERENZA
C2	Mostra grande flessibilità nel riformulare le idee in forme linguistiche differenti per esprimere con precisione sottili sfumature di significato, per enfatizzare, differenziare, eliminare ambiguità. Ha anche una buona padronanza delle espressioni idiomatiche e colloquiali.	Mantiene un coerente controllo grammaticale del linguaggio complesso, anche quando l'attenzione è rivolta ad altro (ad es. a pianificare il discorso, a osservare le reazioni degli altri).	Sa esprimersi con spontaneità in un discorso lungo e con un ritmo colloquiale naturale, evitando o aggirando le difficoltà in modo così disinvolto che l'interlocutore quasi non se ne accorge.	È in grado di interagire tranquillamente ed efficacemente, riconoscendo e usando apparentemente senza sforzo elementi non verbali e intonativi. Sa intrecciare il proprio contributo al discorso degli altri prendendo la parola in modo del tutto naturale, riferendosi alle cose dette, facendo allusioni ecc.	È in grado di realizzare un discorso coerente e coeso usando in modo appropriato una grande varietà di schemi organizzativi e una ampia gamma di connettivi e di altri meccanismi di coesione.
C1	Ha una buona padronanza di un ampio repertorio linguistico che gli/le permette di scegliere la formulazione adatta a esprimersi chiaramente in uno stile appropriato su una grande varietà di argomenti generali, accademici, professionali o del tempo libero, senza dover porre delle limitazioni a ciò che desidera dire.	Mantiene costantemente un alto livello di correttezza grammaticale; gli errori sono rari, difficili da individuare e di solito prontamente autocorretti.	È in grado di esprimersi quasi senza sforzo con scioltezza e spontaneità. Solo un argomento concettualmente difficile può ostacolare la naturale scioltezza del discorso.	È in grado di scegliere, nel repertorio di funzioni discorsive di cui dispone, le espressioni adatte per prendere o mantenere la parola, introdurre le proprie osservazioni in modo appropriato e per agganciare abilmente ciò che dice a ciò che hanno detto altri interlocutori.	È in grado di realizzare un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, dei connettivi e di altri meccanismi di coesione.
B2+					
B2	Ha un repertorio linguistico sufficiente per riuscire a produrre descrizioni chiare ed esprimere punti di vista su argomenti molto generali, senza dover troppo cercare le parole. Usa qualche frase complessa nell'esprimersi.	Mostra un livello relativamente alto di controllo grammaticale. Non commette errori che creino fraintendimenti ed è capace di correggere molti dei propri errori.	È in grado di parlare con un ritmo abbastanza uniforme, anche se può avere delle esitazioni quando cerca strutture ed espressioni. Si verificano poche pause lunghe.	È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante. È in grado di sostenere e facilitare una conversazione su un tema familiare, mostrando comprensione e sollecitando gli altri.	È in grado di usare un numero limitato di meccanismi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono esserci dei "salti".
B1+					
B1	Ha sufficienti strumenti linguistici e vocabolario per esprimersi con qualche esitazione e perifrasi su argomenti quali famiglia, interessi e hobby, lavoro, viaggi, fatti di attualità.	Usa con ragionevole correttezza un repertorio di strutture e di espressioni di routine associate a situazioni largamente prevedibili.	È in grado di parlare in modo comprensibile, anche se, specialmente in sequenze di produzione libera relativamente lunghe, sono evidenti le pause per cercare le parole e le forme grammaticali e per correggere gli errori.	È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia su argomenti familiari o di suo interesse. È capace di ripetere parte di ciò che altri hanno detto per confermare la reciproca comprensione.	È in grado di collegare una serie di semplici elementi brevi e distinti in una sequenza lineare di punti in rapporto tra loro.
A2+					
A2	Usa frasi elementari con espressioni memorizzate, gruppi di parole e formule fisse per dare informazioni limitate in semplici situazioni quotidiane.	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma fa ancora sistematicamente errori di base.	È in grado di farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante siano molto evidenti pause, false partenze e riformulazioni.	È in grado di rispondere a domande e di reagire a affermazioni semplici. È capace di segnalare che sta seguendo il discorso, ma raramente capisce a sufficienza per riuscire a sostenere autonomamente la conversazione.	È in grado di collegare gruppi di parole con semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".
A1	Ha un repertorio molto ristretto di parole ed espressioni elementari relative a dati personali e a determinate situazioni concrete.	Ha solo un controllo limitato di poche strutture grammaticali semplici e di modelli di frasi che fanno parte di un repertorio memorizzato.	È in grado di cavarsela con enunciati molto brevi, isolati, solitamente composti di formule fisse, con molte pause per cercare le espressioni, per pronunciare le parole meno familiari e per riparare gli errori di comunicazione.	È in grado di porre domande semplici su dati personali e di rispondere a domande analoghe. Riesce a interagire in modo semplice, ma la comunicazione si basa totalmente su ripetizioni, riformulazioni e correzioni.	È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari e sequenziali quali "e" o "allora".

- sono stati giudicati trasparenti, utili e significativi da gruppi di docenti parlanti nativi e non nativi, appartenenti a diversi settori scolastici e con profili molto differenziati in termini di formazione linguistica ed esperienza didattica. Gli insegnanti hanno mostrato di comprendere la batteria di descrittori e hanno contribuito a metterla a punto partendo da una raccolta di qualche migliaio di esempi.
- sono adeguati a descrivere i risultati raggiunti da apprendenti dell'attuale scuola secondaria inferiore e superiore, nell'istruzione tecnico-professionale e nell'educazione permanente; possono dunque costituire degli obiettivi realistici.
- sono stati "tarati in modo oggettivo" (a parte qualche eccezione regolarmente segnalata) e collocati lungo una scala comune. Ciò significa che la posizione della grande maggioranza dei descrittori sulla scala è determinata dall'interpretazione che è stata data alla valutazione dei risultati degli apprendenti, e non solo dall'opinione degli autori.
- forniscono una banca di criteri sulla progressiva acquisizione della competenza in una lingua straniera, che può essere utilizzata flessibilmente per una "valutazione a criterio". I descrittori possono essere messi in relazione con i sistemi esistenti sul territorio, elaborati alla luce delle esperienze locali, e/o impiegati per sviluppare nuove batterie di obiettivi.

L'insieme dei descrittori, anche se non è del tutto esaustivo e se è stato tarato sulla base dell'apprendimento di lingue straniere realizzato in un contesto istituzionale (peraltro multilingue e multisettoriale), nel complesso:

- è *flessibile*. La stessa batteria di descrittori può essere organizzata – come si è fatto qui – all'interno dei "livelli convenzionali" a banda larga identificati nel corso del Simposio di Rüşchlikon e utilizzati sia dalla Commissione Europea per il progetto DIALANG, sia da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), ma può anche essere utilizzata per l'indicazione di "livelli pedagogico-didattici" a banda stretta.
- è *coerente* dal punto di vista del contenuto. Elementi simili o identici ricorrenti in diversi descrittori hanno mostrato di avere analogo valore sulla scala. Questi valori confermano molto ampiamente le concezioni degli autori che hanno elaborato le scale di competenza linguistica utilizzate per il lavoro. Sembrano inoltre coerenti con quanto contenuto nelle specificazioni del Consiglio d'Europa nonché con i livelli proposti da DIALANG e ALTE.

3.5 FLESSIBILITÀ DELL'APPROCCIO AD ALBERO

Il livello A1 (*Contatto*) è probabilmente il "livello" più basso di competenza in grado di generare lingua. Peraltro, prima di aver raggiunto questo stadio, gli apprendenti possono efficacemente portare a termine vari compiti specifici corrispondenti

ti a loro bisogni, usando una gamma di mezzi linguistici molto ristretta. L'indagine condotta dal Consiglio Nazionale Svizzero della Ricerca Scientifica nel 1994-1995, che ha elaborato e graduato gli esempi di descrittori, ha identificato una banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati, che può già esser data come presupposto nella definizione del livello A1. In certi contesti, per esempio con allievi nell'età dell'infanzia, può essere opportuno disporre di una "pietra miliare" simile. I descrittori seguenti si riferiscono a compiti semplici, di ordine generale, che nella scala sono stati collocati sotto al livello A1, ma che possono costituire degli utili obiettivi per principianti:

- è in grado di fare semplici acquisti, indicando con la mano o facendo altri gesti a supporto della verbalizzazione
- è in grado di chiedere il giorno, l'ora e la data e di rispondere alle medesime domande
- è in grado di usare alcune forme elementari di saluto
- è in grado di dire "sì", "no", "per favore", "prego", "grazie", "scusa"
- è in grado di compilare moduli non complicati, riportando dati personali, nome, indirizzo, nazionalità, stato civile
- è in grado di scrivere una breve e semplice cartolina postale.

Questi descrittori riguardano compiti "della vita reale" in situazioni di turismo. In contesto scolastico si potrebbe immaginare una diversa lista di compiti "pedagogici", che comprenda anche aspetti ludici della lingua, soprattutto nella scuola primaria.

Inoltre, i risultati empirici della ricerca svizzera suggeriscono una scala di nove livelli coerenti e più o meno di dimensioni analoghe, come indicato nella Fig. 2. Questa scala presenta delle tappe tra A2 (*Sopravvivenza*) e B1 (*Soglia*), tra B1 (*Soglia*) e B2 (*Progresso*), e tra B2 (*Progresso*) e C1 (*Efficacia*). L'esistenza di simili livelli più stretti è rilevante in un contesto di *apprendimento*, ma può anche essere collegata ai livelli più ampi, convenzionalmente usati per un contesto d'*esame*.

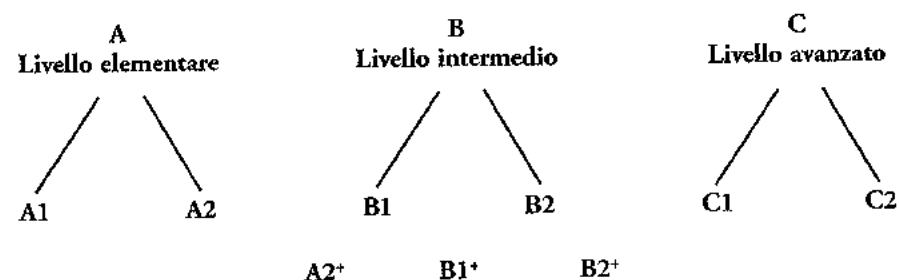


Fig. 2

Negli esempi di descrittori si è fatta una distinzione tra “livelli di riferimento” che corrispondono al “criterio” (ad es. A2 o A2.1) e “livelli potenziati” (ad es. A2+ o A2.2). Questi ultimi sono distinti dai primi per mezzo di una linea orizzontale, come si vede nell'esempio seguente che si riferisce alla comprensione orale generale.

Tav. 4. Livelli A2.1 e A2.2 (A2+): comprensione orale

A2	È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.
	È in grado di comprendere espressioni e formule fisse riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.

Mettere delle cesure tra i livelli è sempre una procedura soggettiva. Alcune istituzioni preferiscono livelli più larghi, altre li preferiscono stretti. Il vantaggio di un approccio ad albero è che consente, nella pratica, che differenti utenti “taglino” un insieme di livelli e/o descrittori in punti differenti per rispondere ai bisogni locali, definendo così dei “livelli locali”, che continuano però a mantenere il riferimento a un sistema comune. Il modo in cui è attribuita la numerazione permette di fare ulteriori suddivisioni senza perdere il riferimento all'obiettivo di base. Con un sistema ad albero flessibile come quello proposto, ogni istituzione può sviluppare i rami che ritiene significativi al livello di finezza opportuno, per collocare i livelli usati nel proprio sistema all'interno dell'impostazione del *Quadro comune di riferimento*.

Esempio 1:

In un sistema scolastico che va dalla scuola primaria alla secondaria inferiore, per esempio, o in corsi serali per adulti in cui si sente la necessità di dare visibilità ai progressi nei livelli più bassi, si potrebbe sviluppare il tronco del *Livello elementare* in 6 ramificazioni, con differenziazione più sottile al livello A2 (*Sopravvivenza*) dove si verrà a trovare la maggior parte degli apprendenti.

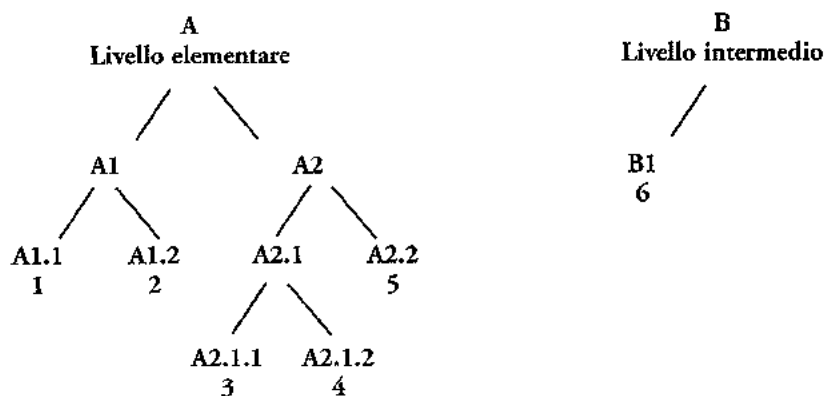


Fig. 3

Esempio 2:

Se la lingua viene appresa nell'ambiente in cui la si parla si tenderà a sviluppare il ramo intermedio, suddividendo i livelli al centro della scala per una maggiore finezza di analisi.

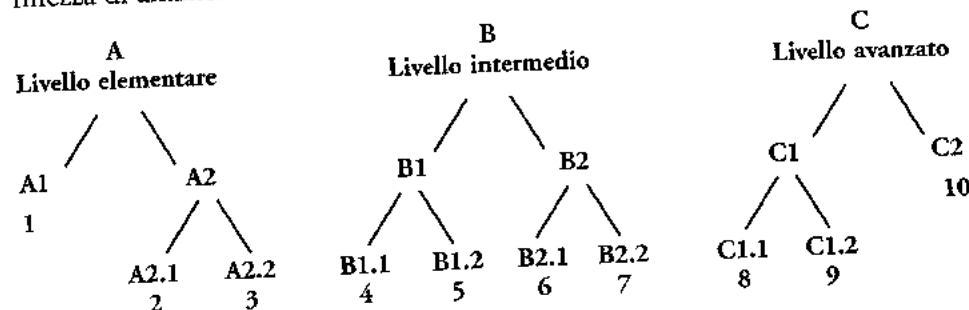


Fig. 4

Esempio 3:

Quadri di riferimento destinati a incoraggiare l'acquisizione per usi professionali delle abilità linguistiche più elevate svilupperebbero probabilmente il ramo *Livello avanzato*.



Fig. 5

3.6 COERENZA INTERNA DEI LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

L'analisi di funzioni, nozioni, grammatica e lessico necessari per portare a termine i compiti comunicativi descritti nelle scale potrebbe avviare l'elaborazione di nuovi repertori di specificazioni linguistiche.

- Il livello A1 (**Contatto - Breakthrough**) è considerato il livello più basso della competenza che permette di generare e produrre lingua – il punto in cui l'apprendente è in grado di *interagire in modo semplice, rispondere a domande sempli-*

ci su se stesso, dove vive, la gente che conosce e le cose che possiede e porre domande analoghe, formulare e reagire a enunciati semplici in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari – senza affidarsi esclusivamente a un repertorio molto limitato di espressioni riferite a situazioni specifiche, memorizzato e organizzato lessicalmente.

- Il livello **A2** corrisponde alle specificazioni del **Livello di sopravvivenza (Waystage)**. È a questo livello che si trova la maggior parte dei descrittori relativi alle funzioni sociali, quali, ad esempio, *usa semplici espressioni convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno, saluta le persone, chiede come stanno e reagisce alla risposta; porta a termine scambi comunicativi molto brevi; pone domande sull'occupazione degli interlocutori e su che cosa fanno nel tempo libero e risponde a domande analoghe; fa inviti e vi risponde; discute su che cosa fare, dove andare e prende accordi per incontrarsi; offre qualcosa e accetta*. Sempre a questo livello si trovano descrittori relativi alle uscite e agli spostamenti; è la versione semplificata e abbreviata dell'insieme delle specificazioni transazionali contenute nel **Livello soglia** per adulti che vivono all'estero; si tratta di descrittori quali: *concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche; farsi dare semplici informazioni di viaggio; usare i mezzi di trasporto pubblico: autobus, treni e taxi; chiedere informazioni di base, chiedere e indicare il percorso, comperare i biglietti; chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano*.
- La banda successiva rappresenta le competenze proprie del **Livello di sopravvivenza (Waystage) potenziato (A2+)**. Si può notare che qui la partecipazione alla conversazione è più attiva, anche se all'interno di confini ben delimitati e condotta con qualche aiuto dell'interlocutore; per esempio: *avvia, sostiene e conclude una breve e semplice conversazione faccia a faccia; comprende abbastanza per cavarcela senza eccessivo sforzo in semplici scambi di routine; riesce a farsi comprendere e a scambiare idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori; riesce a comunicare su argomenti elementari a condizione di poter chiedere aiuto per esprimere ciò vuol dire; se la cava nelle situazioni quotidiane di contenuto prevedibile, anche se deve per lo più adattare il suo messaggio e trovare le parole; interagisce con relativa disinvoltura, e con qualche aiuto, in situazioni strutturate ma la partecipazione a una discussione libera è molto limitata; è significativo che abbia maggiore abilità a sostenere dei monologhi, per esempio: *esprime in termini semplici ciò che prova; descrive in modo esteso aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad esempio le persone, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio; descrive attività svolte ed esperienze personali; descrive abitudini e routine; espone progetti e accordi presi; spiega che cosa gli/le piace o non piace; produce una descrizione breve ed elementare di avvenimenti e attività; descrive i suoi animali domestici e le cose che possiede; usa semplici enunciati descrittivi per parlare brevemente e per confrontare gli oggetti e le cose che possiede*.*
- Il livello **B1** rispecchia le specificazioni del **Livello soglia (Threshold Level)** per chi si trova, come visitatore, in un paese straniero ed è caratterizzato da due aspet-

ti principali. La prima caratteristica è data dalla capacità di mantenere l'interazione e di riuscire ad ottenere ciò che si desidera, in situazioni di vario tipo, ad esempio: *generalmente segue e comprende i punti principali in una discussione di una certa lunghezza che si riferisce a lui/lei, a condizione che si parli chiaramente in lingua standard; in discussioni informali tra amici esprime e chiede punti di vista e opinioni personali; riesce a chiarire l'idea centrale che vuole far passare; utilizza flessibilmente molte forme linguistiche semplici riuscendo quasi sempre a esprimere il proprio pensiero; sostiene una conversazione o una discussione, ma quando cerca di esprimere con esattezza il proprio pensiero può avere, a tratti, difficoltà a farsi capire; continua il discorso in modo comprensibile, anche se sono molto evidenti pause per cercare parole e forme grammaticali e per riparare gli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera piuttosto lunghe*. La seconda caratteristica consiste nella capacità di far fronte in modo flessibile ai problemi della vita di tutti i giorni, per esempio *se la cava in situazioni meno abituali sui trasporti pubblici; se la cava nella maggior parte delle situazioni che si possono presentare in un'agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso; interviene senza preparazione in una conversazione su argomenti con cui ha dimestichezza; fa un reclamo; prende qualche iniziativa in un colloquio in una visita medica (ad es. introduce un nuovo argomento), pur dipendendo in larga misura dall'interlocutore nell'interazione; chiede a qualcuno di chiarire o precisare ciò che ha appena detto*.

- La banda seguente sembra essere un **Livello soglia (Threshold) potenziato (B1+)**. Vi si ritrovano le stesse due caratteristiche di base, con l'aggiunta di un numero di descrittori che mettono a fuoco la *quantità* di informazioni scambiate, per esempio: *prende messaggi che contengono precise richieste di informazioni o spiegano dei problemi; fornisce informazioni concrete richieste in un colloquio o in una visita (ad es. descrive dei sintomi a un medico) ma lo fa con poca precisione; spiega perché qualcosa costituisce un problema; riassume un racconto, un articolo, una conversazione, una discussione, un'intervista o un documentario esprimendo la propria opinione e, su domanda, fornisce ulteriori dettagli; porta a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte avere bisogno che qualcosa venga ripetuto, se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia; descrive come fare qualcosa, dando istruzioni dettagliate; scambia con una certa disinvoltura una grande quantità di informazioni fattuali sulle routine abituali o anche su temi non abituali, ma che rientrano nel suo campo*.
- Il livello **B2** rappresenta un nuovo livello che si trova tanto al di sopra di **B1 (Soglia)** quanto **A2 (Sopravvivenza)** è al di sotto. Vuole riflettere le specificazioni del **Livello progresso**. Il termine letterale "posizione di vantaggio" (*Vantage*, in inglese) indica che, dopo aver fatto lenti ma sicuri progressi attraverso lo stadio intermedio, l'apprendente scopre di essere arrivato da qualche parte, vede le cose diversamente, assume una nuova prospettiva e può guardarsi intorno in modo nuovo. Sembra proprio che questa concezione venga confermata in larga misura dai descrittori tarati a questo livello, che rappresentano uno stacco piuttosto netto con

- il contenuto di quelli precedenti. Per esempio al margine basso della banda è messa a fuoco l'efficacia dell'argomentazione: *espone e sostiene le proprie opinioni nel corso di una discussione, fornendo spiegazioni adeguate, argomentazioni e commenti; spiega il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni; costruisce un ragionamento con argomentazioni logiche connesse le une alle altre; sviluppa un'argomentazione adducendo ragioni pro o contro un certo punto di vista; spiega un problema indicando chiaramente che la controparte nella negoziazione deve fare delle concessioni; si interroga su cause, conseguenze e situazioni ipotetiche; prende attivamente parte ad una discussione informale relativa a contesti familiari, commenta, esprime chiaramente il proprio punto di vista, valuta le proposte alternative, formula ipotesi e reagisce a quelle formulate dagli interlocutori.* In questo livello ci sono poi due nuovi punti focali. Il primo consiste nell'agire più efficacemente nell'interazione sociale: ad es. *conversa con naturalezza, scioltezza ed efficacia; comprende in dettaglio ciò che gli/le viene detto in lingua standard, anche in un ambiente rumoroso; avvia il discorso, prende la parola nel momento opportuno e conclude la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante; usa frasi fatte (per es. "È una domanda difficile") per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire; interagisce con un grado di scioltezza e di spontaneità che rende possibile un'interazione normale con parlanti nativi senza che nessuna delle due parti debba fare eccessivi sforzi; si adatta ai cambiamenti di argomento, stile e enfasi che si verificano normalmente in una conversazione; mantiene rapporti con interlocutori nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o richiedere che si comportino in modo diverso da come farebbero con un parlante nativo.* Il secondo fuoco comporta un nuovo grado di consapevolezza linguistica: *corregge errori che hanno provocato dei fraintendimenti; prende nota dei suoi errori più frequenti e li controlla consapevolmente; generalmente corregge sbagli ed errori di cui si rende conto; pianifica quel che deve dire e i mezzi per farlo, tenendo conto dell'effetto che avrà sul destinatario (sui destinatari).* Nel complesso sembra che si tratti di una nuova soglia che deve essere varcata da chi apprende la lingua.
- Al livello successivo – che rappresenta le competenze del **Livello progresso potenziato** (B2+) – si continua a mantenere, come nel livello B2, il fuoco sull'argomentazione, l'efficacia dell'interazione sociale e la consapevolezza linguistica. Peraltro il fuoco sull'argomentazione e sull'efficacia dell'interazione sociale può anche essere inteso come una nuova attenzione alle capacità discorsive. Questo nuovo gradino di competenza discorsiva si palesa nella gestione della conversazione (strategie di cooperazione): *riprende e sviluppa enunciati e inferenze degli altri interlocutori, contribuendo in tal modo a sostenere la discussione; connette abilmente i propri contributi a quelli degli altri interlocutori.* Ciò è evidente anche per gli aspetti di coerenza e coesione: *utilizza un numero limitato di elementi di coesione per collegare con disinvoltura le frasi e produrre un discorso chiaro e connesso; usa in modo efficace diversi connettivi per indicare chiaramente i rapporti tra i concetti; sviluppa un'argomentazione in modo sistematico, mettendo opportunamente in*

evidenza i punti salienti e gli elementi a loro sostegno. È infine in questa banda che si concentrano le voci relative alla negoziazione: espone una richiesta di indennizzo usando un linguaggio convincente e argomenti semplici per ottenere soddisfazione; enuncia chiaramente i limiti di una concessione.

- Il successivo livello C1 è stato definito **Livello dell'efficacia**. Questo livello sembra essere caratterizzato dalla facilità di accesso a un'ampia gamma di strumenti linguistici che permettono una comunicazione sciolta e spontanea, come si vede negli esempi seguenti: *sa esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo; ha buona padronanza di un ampio repertorio lessicale che permette di colmare le lacune con perifrasi; si nota poco lo sforzo per trovare espressioni o strategie di evitamento; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.* Le capacità discorsive che caratterizzano il livello precedente continuano ad essere evidenti anche al livello C1, con una maggior enfasi sulla scioltezza, per esempio: *sceglie l'espressione adeguata entro un repertorio fluente di funzioni discorsive, per introdurre proprie osservazioni; in questo modo risveglia l'attenzione o guadagna tempo mentre pensa; realizza un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, di connettivi e di altri meccanismi di coesione.*
- Benché intitolato **Padronanza**, il livello C2 non intende indicare la competenza del parlante nativo o una competenza che vi si avvicini. L'intenzione è di definire il grado di precisione, appropriatezza e scioltezza linguistica che caratterizza il discorso di apprendenti eccellenti. I descrittori inclusi nel repertorio comprendono: *esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza svariati modificatori del discorso; ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni; aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con tanta scioltezza che l'interlocutore difficilmente se ne accorge.*

I *Livelli comuni di riferimento* possono venire presentati ed essere utilizzati in diversi formati, in modo più o meno dettagliato e particolareggiato. Tuttavia l'esistenza di punti fissi di riferimento comune offre trasparenza e coerenza, strumenti per la futura pianificazione e una base per lo sviluppo successivo. Questo insieme concreto di descrittori, corredato con i criteri e le metodologie utili a svilupparne altri, è stato elaborato per aiutare chi è responsabile delle decisioni a progettare applicazioni adatte al proprio contesto.

3.7 COME LEGGERE LE SCALE DEI DESCRITTORI ESEMPLIFICATIVI

I livelli usati sono i sei principali introdotti in questo capitolo: A1 (*Contatto*); A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*), B2 (*Progresso*), C1 (*Efficacia*) e C2 (*Padronanza*). I livelli al centro della scala – *Sopravvivenza*, *Soglia* e *Progresso* – in molti casi hanno, co-

me si è detto, una ulteriore suddivisione rappresentata da una linea orizzontale. In questi casi i descrittori sotto la linea orizzontale sono i criteri di riferimento del relativo livello, mentre i descrittori posti sopra definiscono un livello di competenza che è significativamente superiore a quello rappresentato dal livello di riferimento, ma non raggiunge lo standard del livello successivo. Questa distinzione si basa su una graduazione empirica. Dove A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*) e B2 (*Progresso*) non sono ulteriormente distinti, i descrittori rappresentano il livello di riferimento, in quanto non si sono trovate formulazioni che cadessero tra i due livelli.

C'è chi preferisce leggere una scala passando dal livello inferiore a quello superiore, mentre altri preferiscono il contrario. Per coerenza tutte le scale di descrittori sono presentate con il livello C2 (*Padronanza*) in alto e A1 (*Contatto*) in basso.

Ciascun livello comprende i livelli inferiori. Ciò significa che si considera che chi è al livello B1 (*Soglia*) deve essere in grado di fare tutto ciò che è indicato al livello A2 (*Sopravvivenza*), e meglio di quanto sia indicato in questo livello. Così le condizioni di una prestazione collocata al livello A2 (*Sopravvivenza*), per esempio "purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente", al livello B1 (*Soglia*) avranno minor forza, o non verranno applicate alla prestazione.

Non tutti gli elementi o gli aspetti di un descrittore vengono ripetuti al livello successivo. Ciò significa che nelle formulazioni di ciascun livello si seleziona ciò che è considerato saliente o nuovo a quel livello. Si è evitato di ripetere sistematicamente tutti gli elementi menzionati al livello inferiore, apportando lievi modifiche per indicarne l'accresciuta difficoltà.

Non tutti i livelli sono descritti su tutte le scale. È difficile trarre conclusioni dall'assenza di una determinata area in un determinato livello, dal momento che ciò può essere dovuto a una delle ragioni elencate sotto, o a una loro combinazione.

- L'area esiste a quel livello: alcuni descrittori erano stati inclusi nel progetto di ricerca, ma sono stati scartati al controllo della qualità.
- È probabile che a quel livello l'area esista: sarebbe forse stato possibile formulare dei descrittori, ma non lo si è fatto.
- A quel livello l'area potrebbe forse esistere: ma la formulazione sembra essere molto difficoltosa, se non addirittura impossibile.
- A quel livello l'area non esiste o non è significativa: non è possibile fare alcuna distinzione.

È opportuno che chi desidera utilizzare il repertorio dei descrittori presentato nel *Quadro di riferimento* prenda in considerazione come affrontare la questione delle lacune nei descrittori proposti. Può darsi che tali lacune possano essere colmate da ulteriori elaborazioni nel contesto in questione e/o integrando con materiale del sistema dell'utente. D'altro canto è possibile che alcuni vuoti non vengano eliminati – e a ragion veduta. Può darsi che nel sistema dei livelli una certa categoria perda di significatività verso l'alto o verso il basso. Un vuoto al centro della scala può, d'altra parte, indicare che non è facile formulare una distinzione significativa.

3.8 COME USARE LE SCALE DEI DESCRITTORI DI COMPETENZA LINGUISTICA

I *Livelli comuni di riferimento* esemplificati nelle tavv. 1, 2 e 3 costituiscono una scala verbale di competenza. Le questioni tecniche connesse con l'elaborazione di una simile scala sono illustrate nell'Appendice A. Il capitolo sulla valutazione, il nono, descrive modi in cui la scala dei *Livelli comuni di riferimento* può essere usata come strumento per la valutazione della competenza linguistica.

Tuttavia, una questione centrale nel dibattito sulle scale di competenza linguistica è la necessità di identificarne con precisione la funzione; i descrittori della scala vanno opportunamente formulati in rapporto a tale funzione.

Le scale di competenze sono state distinte funzionalmente in tre tipi: (a) orientate all'utente, (b) orientate all'esaminatore, (c) orientate all'autore (Alderson 1991). Quando una scala viene usata per una funzione diversa da quella per la quale era stata progettata possono insorgere dei problemi – a meno che non si possa dimostrare che la sua formulazione è adeguata.

(a) le *scale orientate all'utente* riportano i comportamenti caratteristici o probabili degli apprendenti ad uno specifico livello. Gli enunciati esprimono **ciò che l'apprendente è in grado di fare** e sono formulati in termini positivi, anche ai livelli bassi:

È in grado di comprendere un discorso semplice, rivolto direttamente a lui/lei, pronunciato lentamente e con chiarezza, e di afferrare gli elementi essenziali di annunci e messaggi brevi, chiari e semplici.

Scala di competenza linguistica della Certificazione Eurocentres 1993: Ascolto: Livello 2².

A volte possono essere espresse delle limitazioni:

Riesce a comunicare in compiti e situazioni semplici e di *routine*. Servendosi di un dizionario può comprendere semplici messaggi scritti, senza dizionario può afferrarne il senso generale. In situazioni non di *routine* la competenza linguistica limitata può essere causa di frequenti interruzioni e fraintendimenti.

Scala di competenza linguistica a nove livelli adottata dalla Finlandia 1993: Livello 2.

Le scale orientate all'utente sono per lo più *olistiche* e propongono un descrittore per livello. La scala finlandese cui si è fatto riferimento è di questo tipo. Anche la tav. 1 presentata in questo capitolo per introdurre i *Livelli comuni di riferimento* propone agli utenti una sintesi globale delle competenze caratterizzanti ciascun livello. Le

² Tutte le scale citate in questo capitolo sono analizzate in dettaglio, con riferimenti bibliografici completi, in North B., 1994, *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasburgo, Consiglio d'Europa CC-LANG (94) 24.

scale orientate all'utente possono anche riferirsi alle quattro abilità, come avviene in quelle citate degli Eurocentres, ma la loro caratteristica essenziale è la semplicità.

(b) le *scale orientate all'esaminatore* sono una guida per le operazioni di attribuzione di un punteggio, o di un voto. Gli enunciati sono tipicamente formulati in termini di qualità della prestazione attesa. La valutazione è sommativa e misura la competenza espressa in una determinata prestazione. Scale di questo tipo si concentrano sulla *qualità della prestazione dell'apprendente* e sono spesso espresse in termini negativi, anche ai livelli alti, soprattutto se sono formulate con riferimento a una norma fissata per il superamento di un esame.

Discorso non coeso e/o frequenti esitazioni hanno ostacolato la comunicazione e richiesto costantemente uno sforzo all'ascoltatore.

Certificato in inglese avanzato 1991 (University of Cambridge Local Examination Syndicate), Prova 5 (orale) Criteri di valutazione: fluenza: grado 12 (livello inferiore di quattro).

Tuttavia la formulazione negativa può essere evitata in molti casi, ricorrendo a un approccio di sviluppo qualitativo in cui si analizzano e descrivono le caratteristiche di prestazioni chiave.

Alcune scale orientate all'esaminatore sono di tipo *olistico* e propongono un descrittore per livello. Altre, invece, sono *analitiche* e mettono a fuoco diversi aspetti della prestazione, quali ampiezza, correttezza, fluenza, pronuncia. La tav. 3 presentata in questo capitolo offre un esempio di scala *analitica* orientata all'esaminatore formulata in termini positivi e desunta dagli esempi di descrittori del *Quadro di riferimento*.

Alcune scale analitiche dispongono di un numero considerevole di categorie per tracciare il profilo della competenza. Si è considerato che tali approcci siano poco adatti per la valutazione, perché gli esaminatori trovano generalmente difficile avere a che fare con più di 3-5 categorie. Le scale analitiche come quella della tav. 3 sono state descritte pertanto come *orientate alla diagnosi*, dal momento che uno dei loro scopi è di delineare la situazione in quel momento e i bisogni dell'apprendente rispetto a categorie significative e di fornire una diagnosi su ciò che va fatto per soddisfarli.

(c) le *scale orientate all'autore* costituiscono una guida per la costruzione di test a livelli appropriati. Gli enunciati sono tipicamente espressi in termini di compiti specifici che possono essere richiesti all'apprendente nel test. Anche le scale di questo tipo, o liste di specificazione, si concentrano su *ciò che l'apprendente è in grado di fare*.

È in grado di dare informazioni dettagliate sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione; di descrivere e conversare su aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. il proprio quartiere, il tempo); descrivere attività o occupazioni attuali o recenti; comunicare spontaneamente con i colleghi di lavoro o l'immediato superiore gerarchico (ad es. porre domande sul lavoro, lamentarsi delle condizioni di lavoro, chiedere del tempo li-

bero, ecc.); trasmettere brevi messaggi al telefono; dare indicazioni e istruzioni per semplici compiti nella vita di tutti i giorni (ad es. a un commerciante). Cerca di usare formule educate per fare delle richieste (usando "vorrei", "potrei"). A volte può offendere mostrando involontariamente familiarità o aggressività o irritare per un eccesso di formalismo in situazioni in cui il parlante nativo si aspetta un comportamento informale.

Indici di competenza nella seconda lingua adottati in Australia 1982; Parlato; Livello 2: Esempi di compiti specifici (una colonna su tre).

Questo descrittore olistico potrebbe essere scomposto in brevi descrittori per le categorie *Scambio di informazione (ambito personale, ambito occupazionale)*, *Descrizione*, *Conversazione*, *Telefonate*, *Dare indicazioni/istruzioni*, *Socioculturale*.

Le liste di controllo o scale di descrittori usate per la valutazione continua da parte dell'insegnante – o per l'autovalutazione – funzionano meglio se i descrittori non si limitano a dire *che cosa* gli apprendenti sono capaci di fare, ma anche *come* sono capaci di farlo. La mancanza di opportune informazioni sulla qualità attesa nelle prestazioni degli apprendenti ha comportato dei problemi, nelle precedenti versioni, sia con gli obiettivi del curriculum nazionale inglese (*English National Curriculum*), sia con i profili del curriculum australiano (*Australian Curriculum*). Gli insegnanti preferiscono che venga fornita qualche precisazione sia sui compiti previsti nel curriculum (un legame con le scale orientate all'autore), sia sui criteri qualitativi (un legame con le scale orientate alla diagnosi). Anche i descrittori per l'autovalutazione sono più utili quando indicano la qualità richiesta nell'esecuzione del compito ai diversi livelli.

Riassumendo, le scale di competenza linguistica possono essere considerate caratterizzate da uno o più dei seguenti orientamenti.

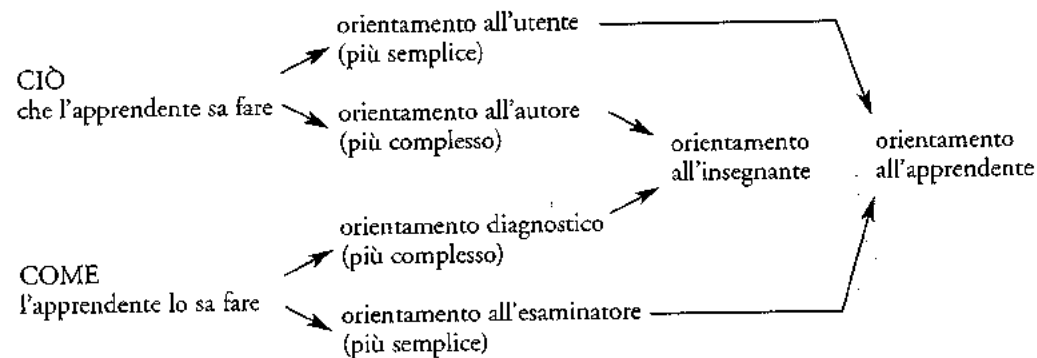


Fig. 6

Tutti questi orientamenti possono essere considerati pertinenti in un quadro di riferimento comune.

Guardando in modo diverso agli orientamenti presentati, si può dire che la scala orientata all'utente è una versione meno dettagliata di una scala orientata all'autore, fatta per dare un quadro d'insieme. Analogamente una scala orientata all'esaminatore è una versione meno dettagliata di una scala diagnostica che aiuta l'esaminatore ad arrivare a un quadro d'insieme. Alcune scale orientate all'utente portano fino alla sua logica conclusione il processo di ridurre i dettagli in un quadro d'insieme e presentano una scala "globale" che descrive i risultati tipici per ciascun livello; in certi casi questa modalità prende il posto di un'esposizione dettagliata (vedi la scala finlandese citata sopra). In certi casi la scala globale serve per dare significato al profilo risultante da numeri che si riferiscono ad abilità specifiche (come nel IELTS [*International English Language Testing System*]). In altri casi ancora la scala globale serve come punto di partenza o per dare un quadro d'insieme (ad es. gli Eurocentres). In tutti questi casi la prospettiva è simile a quella delle presentazioni ipertestuali che si usano al computer. All'utente le informazioni vengono presentate "a piramide"; questo gli permette di avere una visione d'insieme guardando lo strato superiore della gerarchia (in questo caso la scala "globale"). Maggiori dettagli possono venire forniti procedendo lungo gli strati inferiori del sistema, ma in ogni punto quello che l'utente guarda si limita ad una o due schermate - o fogli. In questo modo si può presentare la complessità senza confondere il lettore con dettagli non pertinenti, e d'altra parte senza banalizzarla. Il dettaglio c'è - se serve.

L'ipertesto è un'analogia molto utile per la rappresentazione di un sistema descrittivo. Quest'approccio è stato scelto dalla ESU (*English Speaking Union*) per la scala di riferimento per gli esami di inglese lingua straniera. L'approccio è ulteriormente sviluppato nelle scale presentate nei capitoli 4 e 5. Per esempio, con riferimento alle attività comunicative, la scala per l'interazione riassume in sé le scale di livello più basso.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- in quale misura il loro interesse per i livelli riguarda gli obiettivi di apprendimento, il contenuto del programma, le linee guida per gli insegnanti e la valutazione continua (orientamento all'autore)
- in quale misura il loro interesse per i livelli è finalizzato ad aumentare la validità e coerenza della valutazione, fornendo criteri definiti per gradi di capacità (orientamento all'esaminatore)
- in quale misura il loro interesse per i livelli è correlato a presentare i risultati a datori di lavoro, altri settori scolastici, ai genitori e agli apprendenti stessi (orientamento all'utente), fornendo criteri definiti per gradi di capacità (orientamento all'esaminatore).

3.9 LIVELLI DI COMPETENZA E CLASSIFICAZIONE DEI RISULTATI

Per quel che riguarda la graduazione, è importante fare una distinzione tra la definizione di livelli di competenza, come nella scala dei *Livelli comuni di riferimento*, e la valutazione del grado di raggiungimento di un obiettivo appartenente a un determinato livello. Una scala di competenze, come quella dei *Livelli comuni di riferimento*, definisce una serie di bande ascendenti che concettualmente possono coprire l'intera gamma delle competenze di un apprendente o solo la gamma di competenza che è rilevante per il settore o l'istituzione in questione. Essere classificati come livello B2 può rappresentare un risultato eccezionale per un apprendente (che solo due mesi prima si trovava al livello B1), e rappresentare invece una prestazione mediocre per un altro (che era già stato classificato al livello B2 due anni prima).

Scala di competenze

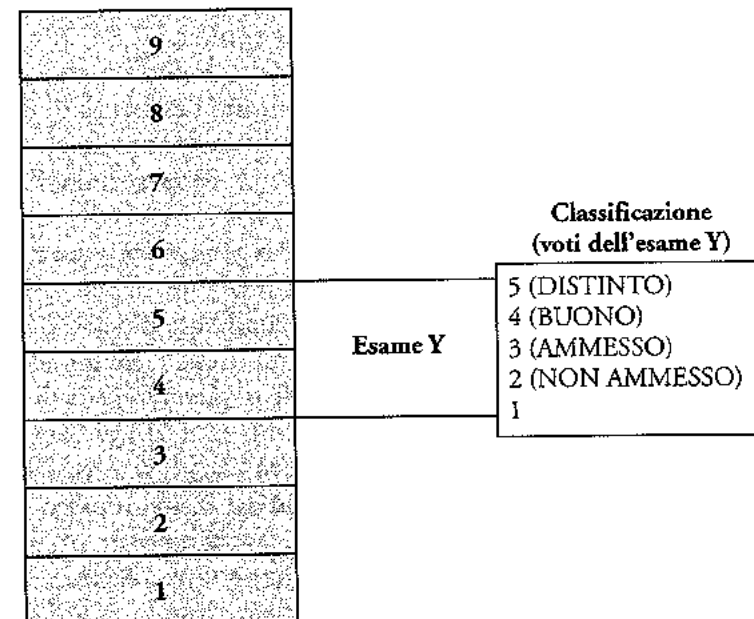


Fig. 7

Un determinato obiettivo può essere situato a un certo livello. Nella fig. 7 l'esame "Y" copre la banda di competenza rappresentata dai livelli 4 e 5 sulla scala. Altri esami possono essere destinati a livelli differenti, e la scala di competenza può essere usata per rendere più trasparente la relazione che intercorre tra di loro. È questa l'idea che sta alla base del progetto quadro per gli esami di inglese lingua straniera del-

la ESU (*English Speaking Union*) e dello schema utilizzato dall'ALTE per mettere in relazione reciproca gli esami in lingue europee differenti.

Un risultato ottenuto con l'esame "Y" può essere valutato, nei termini di una scala che assegna punteggi da 1 a 5, ove "3" è la norma che rappresenta la promozione. Una simile scala a livelli può essere usata per valutare direttamente una prestazione che richiede una valutazione soggettiva, com'è per la produzione orale e scritta – e/o può essere usata per rendere conto del risultato dell'esame. L'esame "Y" può essere parte di una sequenza di esami "X", "Y" e "Z", ciascuno dei quali può basarsi su una scala di tipo analogo. Ma è evidente che in termini di competenza linguistica un 4 ottenuto in un esame X non ha lo stesso significato di un 4 dell'esame Y.

Se gli esami "X", "Y" e "Z" sono stati collocati tutti su una scala comune delle competenze, dovrebbe essere possibile, dopo un periodo di tempo, stabilire delle relazioni tra la classificazione ottenuta in un esame e quella ottenuta in un altro. Questo risultato si può raggiungere mediante una procedura che implichi la collaborazione tra esperti, l'analisi delle specificazioni relative ai livelli, il confronto dei campioni ufficiali e la messa in scala dei risultati dei candidati.

In questo modo è possibile stabilire una relazione tra le votazioni d'esame e i livelli di competenza perché gli esami, per definizione, implicano l'esistenza di uno standard e di un gruppo di esaminatori qualificati capaci di interpretarlo. È necessario avere standard comuni espliciti e trasparenti, esempi di operazionalizzazione, e infine metterli in scala.

La valutazione dei risultati, nelle scuole di molti paesi, avviene attraverso classificazioni (*notes, Noten, voti*) che possono andare, ad esempio, da 1 a 6, con 4 come voto di promozione, di norma o di "sufficienza". Il significato dei voti è implicito, interiorizzato per gli insegnanti di quel contesto, ma viene raramente definito. La natura della relazione tra il voto attribuito dall'insegnante e i livelli di competenza è, in teoria, la stessa che c'è tra i voti degli esami e i livelli di competenza. Ma in questo caso la questione è complicata dal fatto che gli standard implicati possono essere molti e diversi, perché, a prescindere dal formato usato per la valutazione e dal grado di condivisione che, rispetto ai voti, gli insegnanti raggiungono in uno specifico contesto, ogni anno scolastico in ogni tipo di scuola in ogni distretto scolastico si finirà per determinare naturalmente uno standard differente. Ovviamente nella stessa scuola secondaria, un "4" alla fine del quarto anno non ha lo stesso significato di un "4" alla fine del terzo anno. Né un 4 alla fine del quarto anno significherà la stessa cosa in due differenti tipi di scuola.

Ciononostante è possibile stabilire una relazione approssimativa tra la gamma degli standard usati in un determinato settore e i livelli di competenza ricorrendo a una procedura che mette insieme diverse tecniche. Si fornisce ad esempio una definizione di standard riferiti a differenti gradi di realizzazione dello stesso obiettivo, chiedendo agli insegnanti di riportare il risultato medio su una scala di competenze o una griglia del tipo di quelle presentate nelle tavv. 1 e 2. Si raccolgono

dei campioni di prestazioni rappresentative e li si tarano collettivamente nel corso di sessioni di valutazione. Si chiede agli insegnanti di valutare dei video preventivamente standardizzati, attribuendo i voti che darebbero normalmente ai loro studenti.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *in quale misura sono interessati a stabilire un insieme di livelli per registrare i progressi della competenza all'interno del loro sistema visto nella sua interezza*
- *in quale misura sono interessati a fornire dei criteri di valutazione trasparenti che permettano di attribuire voti ai risultati raggiunti rispetto agli obiettivi fissati per un determinato livello di competenza, sia nelle procedure d'esame, sia nelle valutazioni degli insegnanti*
- *in quale misura sono interessati a sviluppare un quadro comune per stabilire relazioni coerenti tra diversi settori scolastici, livelli di competenza e modalità di valutazione esistenti nel loro sistema.*

4 L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende

All'introduzione generale dei primi tre capitoli segue, nei capitoli 4 e 5, una presentazione piuttosto dettagliata delle categorie utilizzate per descrivere l'uso della lingua e delineare le caratteristiche di chi la utilizza e l'apprende. Basandosi sull'approccio orientato all'azione si parte dal principio che chi apprende la lingua lo fa per usarla, e quindi le stesse categorie possono riferirsi sia a chi apprende la lingua sia a chi la usa. Bisogna tuttavia fare una considerazione importante. Chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente. L'apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare, privi di relazioni reciproche. Chi apprende una lingua diventa *plurilingue* e sviluppa *interculturalità*. Le competenze linguistiche e culturali di ciascuna lingua vengono modificate dalla conoscenza dell'altra e contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare. Aiutano l'individuo a sviluppare una personalità più ricca e complessa, potenziano la sua capacità di apprendere altre lingue e promuovono la sua apertura verso nuove esperienze culturali. Gli apprendenti imparano anche a mediare, nel ruolo di interpreti e traduttori, tra parlanti di lingue diverse che non sono in grado di comunicare direttamente. Alcuni paragrafi sono dedicati a queste attività (4.4.4) e a queste competenze (5.1.1.3, 5.1.2.2 e 5.1.4) che differenziano chi apprende la lingua e il parlante nativo monolingue.

Domande nei riquadri. Il lettore constaterà che, da questo punto in poi, ogni

parte si conclude con un riquadro che invita il lettore del *Quadro di riferimento* a “considerare e, se opportuno, specificare” le risposte a uno o più domande. Le espressioni alternative “avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato a” si riferiscono rispettivamente all’apprendimento, all’insegnamento e alla valutazione. Il contenuto del riquadro è formulato come un invito piuttosto che come un’istruzione, per mettere in evidenza il carattere non direttivo dell’iniziativa del *Quadro di riferimento*. Chi ritenesse che un’intera area non corrisponda alle proprie esigenze, può sorvolare su alcune parti. Nella maggior parte dei casi ci si aspetta, peraltro, che l’utente del *Quadro di riferimento* rifletta sulle domande poste in ogni riquadro e prenda una decisione, in un senso o nell’altro. Se la decisione presa ha una certa importanza, si può formularla usando le categorie e gli esempi forniti, con le eventuali integrazioni che si ritenessero necessarie per lo scopo specifico.

L’analisi, contenuta nel quarto capitolo, dell’uso linguistico e del soggetto che usa la lingua è fondamentale per l’uso del *Quadro di riferimento*, poiché propone un insieme strutturato di parametri e categorie che dovrebbe permettere a tutti coloro che sono impegnati nell’apprendimento e nell’insegnamento delle lingue e nella relativa valutazione di considerare e specificare, in termini concreti e al livello di analisi ritenuto opportuno, che cosa si aspettano che gli apprendenti di cui sono responsabili siano capaci di fare con la lingua e che cosa dovrebbero sapere per riuscire ad agire. Il *Quadro di riferimento* deve essere il più completo possibile, ma non può ovviamente essere esaustivo. Estensori di programmi, autori di libri di testo, insegnanti ed esaminatori dovranno decidere concretamente e in dettaglio il contenuto di testi, esercizi, attività, test ecc. Queste scelte non possono certo essere limitate a un menù predeterminato. Questo livello decisionale deve (ed è auspicabile che sia) essere affidato alle persone che operano nella pratica, e basarsi sulla loro capacità di giudizio e sulla loro creatività. In queste pagine esse dovrebbero peraltro trovare presentati tutti i più importanti aspetti dell’uso e della competenza linguistica da prendere in considerazione. La struttura generale del quarto capitolo è una sorta di lista di controllo che, per questa ragione, è illustrata nelle pagine introduttive. Sarà opportuno che gli utenti si familiarizzino con la struttura generale e ad essa si riferiscano ogni volta che si pongono domande del tipo:

- Posso prevedere gli ambiti in cui i miei apprendenti si troveranno ad agire e le situazioni che si troveranno a dover fronteggiare? Se sì, che ruoli avranno?
- Con che tipo di persone avranno a che fare?
- Che rapporti personali o professionali avranno e in quale quadro istituzionale si svolgeranno?
- A quali oggetti avranno bisogno di riferirsi?
- Quali compiti dovranno eseguire?
- Quali temi dovranno affrontare?
- Dovranno parlare, o semplicemente comprendere quello che ascoltano o leggono?
- Che tipo di cose si troveranno ad ascoltare o leggere?
- In quali condizioni si troveranno ad agire?

- A quale conoscenza del mondo o dell’altra cultura dovranno fare ricorso?
- Quali abilità dovranno aver sviluppato? Come potranno continuare ad essere se stessi senza correre il rischio di essere fraintesi?
- Per quante di queste cose posso assumermi la responsabilità?
- Se non posso prevedere le situazioni in cui gli apprendenti useranno la lingua, qual è il modo migliore per prepararli a usare la lingua per comunicare, senza sovraccaricarli in vista di situazioni che potrebbero non presentarsi mai?
- Che cosa posso dare loro che sia di valore durevole, indipendentemente dall’indirizzo che potranno prendere le loro carriere in futuro?
- In che modo l’apprendimento di una lingua può dare il miglior contributo possibile al loro sviluppo personale e culturale quali cittadini responsabili di una società democratica e pluralista?

È evidente che il *Quadro di riferimento* non può rispondere a queste domande. In effetti è proprio perché le risposte dipendono interamente da come si considera la situazione di apprendimento/insegnamento in tutti i suoi aspetti e, soprattutto, da bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti e delle altre persone coinvolte, che è necessario procedere a una diversificazione di quanto proposto. Nei capitoli seguenti il problema viene articolato in modo che le singole questioni possano essere esaminate ed eventualmente discusse in modo trasparente e razionale e le decisioni possano essere comunicate in modo chiaro e concreto a tutte le persone interessate.

A conclusione delle singole parti, ove possibile, sono riportati i riferimenti alla bibliografia generale.

4.1 IL CONTESTO D’USO DELLA LINGUA

Da molto tempo si riconosce che l’uso della lingua varia ampiamente a seconda del contesto. In quest’ottica la lingua non è uno strumento neutro del pensiero come, per esempio, la matematica. Il bisogno e il desiderio di comunicare nascono in una precisa situazione e la forma della comunicazione, allo stesso modo del contenuto, corrispondono a tale situazione. Per questo motivo la prima parte del quarto capitolo è dedicata ai differenti aspetti del contesto.

4.1.1 Domini

Ogni atto linguistico s’inserisce nel contesto di una precisa situazione all’interno di uno dei *domini* (sfere d’azione o aree di interesse) della vita sociale. La scelta dei domini nei quali gli apprendenti devono essere preparati a operare è determinante per

la selezione di situazioni, scopi, compiti, temi e testi dei materiali e delle attività di insegnamento e di valutazione. I lettori devono tenere presenti quali sono gli effetti che la scelta di domini di rilevanza immediata ha sulla motivazione e considerare quale utilità potranno avere in futuro. I bambini possono, ad esempio, essere più motivati se si concentrano sui loro interessi contingenti, cosa che però potrebbe lasciarli poco preparati a comunicare in futuro in un ambiente adulto. Nell'educazione degli adulti l'interesse dei datori di lavoro, che finanziano i corsi e richiedono che l'attenzione si concentri sul dominio professionale, può trovarsi in contrasto con la motivazione degli studenti, che potrebbero essere interessati soprattutto a sviluppare relazioni personali.

Il numero dei possibili domini è indeterminato, dal momento che ogni sfera d'azione e area di interesse può costituire un dominio a cui fa riferimento un particolare utente o un corso d'istruzione. Per gli scopi generali dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico può essere utile distinguere quattro grandi domini:

- il dominio **personale**, in cui l'individuo vive come soggetto privato, è centrato sulla vita domestica con la famiglia e gli amici ed è impegnato in pratiche individuali quali leggere per il proprio piacere, tenere un diario personale, dedicarsi a un particolare interesse o a un hobby ecc.
- il dominio **pubblico**, in cui l'individuo agisce come membro della società o di qualche organizzazione ed è impegnato in transazioni di vario tipo con scopi diversi
- il dominio **professionale**, in cui l'individuo è impegnato nel lavoro o nella professione
- il dominio **educativo**, in cui l'individuo è impegnato in attività di apprendimento organizzato, soprattutto (ma non esclusivamente) in un'istituzione educativa.

È utile notare che molte situazioni possono riferirsi a più di un dominio. Per l'insegnante, il dominio professionale e quello educativo in buona parte coincidono. Il dominio pubblico, con tutto ciò che implica in termini di interazioni e transazioni sociali e amministrative, come pure di contatti con i media, si apre con facilità ad altri domini. Sia nel dominio educativo sia in quello professionale molte interazioni e attività linguistiche rientrano nel normale funzionamento di un gruppo sociale, piuttosto che rispecchiare un legame con compiti professionali o di apprendimento; analogamente il dominio personale non dovrebbe assolutamente essere considerato come una sfera a parte (ingresso dei media nella vita personale e familiare, distribuzione di diversi documenti "pubblici" nelle cassette postali "private", pubblicità, testi pubblici sulle confezioni dei prodotti usati quotidianamente nella vita privata ecc.).

D'altra parte, il dominio personale individualizza e personalizza le azioni negli altri domini, nei quali le persone, pur essendo attori sociali, si collocano anche in quanto individui; una relazione tecnica, una relazione fatta in classe, un acquisto

permettono – per fortuna – a ciascuna "personalità" di esprimersi in modo diverso da quello del dominio professionale, educativo o pubblico del quale fa parte quell'attività linguistica in un dato momento e in un dato luogo.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *in quali domini l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad operare.*

4.1.2 Situazioni

Le situazioni che possono presentarsi in ciascun dominio possono essere descritte nei termini seguenti:

- *i luoghi e i momenti* in cui si verificano
- *le istituzioni e organizzazioni* – la cui struttura e le cui procedure determinano molto di ciò che si verifica
- *le persone* coinvolte, specialmente nei ruoli sociali significativi per chi usa/apprende la lingua
- *gli oggetti* (viventi e inanimati) che si trovano nell'ambiente
- *gli avvenimenti*
- *le azioni* effettuate dalle persone coinvolte
- *i testi* con cui si ha a che fare in quella situazione.

Nella tav. 5 (pp. 60-61) sono riportati alcuni esempi delle categorie situazionali citate, classificate in base ai domini, con cui si può avere a che fare nella maggior parte dei paesi europei. La tavola è solo un esempio da cui si possono trarre indicazioni e suggerimenti e non pretende di essere esaustiva. Soprattutto non può rendere conto degli aspetti dinamici delle situazioni interattive, nelle quali i soggetti identificano le caratteristiche più rilevanti man mano che la situazione si evolve, e sono comunque più interessati a modificare la situazione che non a descriverla. I rapporti che intercorrono tra chi interagisce in un atto comunicativo sono analizzati più in dettaglio nelle sezioni 4.1.4 e 4.1.5. Per la struttura interna dell'interazione comunicativa si veda 5.2.3.2, per gli aspetti socioculturali si veda 5.1.1.2, per le strategie del parlante 4.4.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *le situazioni che l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad affrontare*
- *i luoghi, le istituzioni/organizzazioni, le persone, gli oggetti, gli avvenimenti e le azioni in cui sarà coinvolto.*

Tav. 5. Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Casa (appartamento, locali, giardino) propria della famiglia di amici di estranei Spazio per sé in una pensione, in un hotel Campagna, mare	La famiglia Reti sociali	Genitori Nonni e nonne Figli e nipoti Fratelli e sorelle Zii e zie Cugini e cugine, affini Coniugi, persone con cui si è in intimità Amici, conoscenti	Mobili e arredo Abbigliamento Apparecchi domestici Giocattoli, attrezzi, igiene personale Oggetti d'arte, libri Animali (domestici) Alberi, piante, prati, stagni Beni domestici Bagagli Attrezzature per il tempo libero e lo sport	Feste in famiglia Incontri Incidenti, infortuni Fenomeni naturali Feste, visite Passeggiate a piedi, in bicicletta, in moto Vacanze, escursioni Eventi sportivi	<i>Routine</i> quotidiane: vestirsi, svestirsi, cucinare, mangiare, lavarsi <i>Bricolage</i> , giardinaggio Lettura, radio e TV Divertimenti Hobby Giochi e sport	Telex Garanzie Ricette Manuali scolastici Romanzi, riviste Giornali Materiale pubblicitario Opuscoli Lettere personali Testi orali diffusi via radio e registrati
Pubblico	Luoghi pubblici: strada, piazza, parco Mezzi di trasporto Negozzi, (super)mercati Ospedali, ambulatori, cliniche Stadi, campi sportivi, palestre Teatri, cinema, spettacoli Ristoranti, bar, alberghi Luoghi di culto	Uffici statali Organismi politici Organismi giudiziari Servizio sanitario Associazioni di volontariato Gruppi Partiti politici Istituzioni religiose	Semplici cittadini Rappresentanti ufficiali Commessi Polizia, esercito, personale di sicurezza Autisti, controllori Passeggeri Giocatori, fans, spettatori Attori, pubblico Camerieri, personale dei bar Portieri Preti, fedeli	Soldi, portamonete, portafogli Documenti Merci Armi Zaini, valigie, borse Palloncini Programmi Pasti, bevande, merende Passaporti, patenti	Incidenti Infortuni, malattie Incontri pubblici Processi, udienze in tribunale Giornate benefiche Mulle, arresti Partite, gare Spettacoli Matrimoni, funerali	Acquistare i servizi pubblici e utilizzarli Usare il servizio sanitario Viaggi in auto, treno, nave, aereo Divertimenti e attività del tempo libero Funzioni religiose	Annunci e avvisi Etichette, confezioni Volantini, graffiti Biglietti, orari Cartelli, regolamenti Programmi Contratti Menu Testi sacri, prediche, preghiere
Occupazionale	Uffici Fabbriche Laboratori Porti, stazioni Fattorie Aeroporti Magazzini, negozi Aziende di servizi Alberghi Servizi pubblici	Imprese Società multinazionali Industrie nazionali Sindacati	Datori di lavoro Direttori Colleghi Subordinati Compagni di lavoro Clienti Consumatori Addetti alla ricezione, segretari Personale delle pulizie	Macchine d'ufficio Macchine industriali Attrezzi industriali e artigianali	Riunioni Interviste Ricevimenti Convegni Fiere commerciali Consultazioni Vendite stagionali Incidenti sul lavoro Conflitti sociali	Gestione commerciale Gestione industriale Attività produttive Procedure amministrative Trasporti Operazioni di vendita Commercializzazione Operaz. informatiche Manutenz. degli uffici	Lettere commerciali Relazioni Avvisi Manuali Regolamenti Materiale pubblicitario Etichette e confezioni Istruzioni di lavoro Segnalazioni Biglietti da visita
Educativo	Scuole: atri, aule, cortile, campi sportivi, corridoi Collegi Collegi Università Sale per le conferenze Aule per i seminari Associazioni studentesche Residenze universitarie Laboratori Mense	Scuola Collegio Università Associazioni culturali Associazioni professionali Organismi di formazione continua	Insegnanti Bidelli Assistenti Genitori Compagni di classe Professori universitari, lettori Studenti universitari Bibliotecari e personale di laboratorio Personale della mensa Personale delle pulizie Portieri, segretari	Materiale per scrivere Abbigliamento e attrezzature sportive Cibo Apparecchi audiovisivi Lavagna e gesso Computer Cartelle e zaini	Inizio d'anno Ingresso in classe Fine anno Visite e scambi Pomeriggi e serate con i genitori Giornate sportive, partite Problemi disciplinari	Lezioni Giochi Ricreazione Gruppi e associazioni Compiti in classe Lavori in laboratorio Studio in biblioteca Seminari e lavori assistiti Compiti a casa Dibattiti e discussioni	Testi autentici (v. sopra) Libri di testo, di lettura Libri di consultazione Testi alla lavagna (luminosa) Testi su schermo (computer e TV) Esercizi Articoli di giornale Sommari Dizionari

4.1.3 Condizioni e vincoli

Le condizioni esterne nelle quali la comunicazione si realizza pongono condizioni e vincoli di diverso tipo a chi usa/apprende la lingua e al suo interlocutore, ad es.:

- Condizioni fisiche:
 - a) per l'orale:
 - chiarezza di pronuncia
 - rumori dell'ambiente (treni, aerei, scariche ecc.)
 - interferenze (strade affollate, mercati, caffè, feste, discoteche ecc.)
 - distorsione fonica (linee telefoniche poco efficienti, ricezione radio, altoparlanti)
 - condizioni meteorologiche (vento, freddo estremo ecc.)
 - b) per lo scritto:
 - stampa di cattiva qualità
 - scrittura a mano scarsamente leggibile
 - illuminazione scarsa ecc.
- Condizioni sociali:
 - numero degli interlocutori e grado di familiarità reciproca
 - status reciproco dei soggetti (potere e solidarietà ecc.)
 - presenza/assenza di pubblico o di orecchie indiscrete
 - rapporti sociali tra i soggetti (ad es. amicizia/ostilità, disponibilità a collaborare).
- Costrizioni di tempo:
 - differente costrizione per locutore/ascoltatore (tempo reale) e scrivente/lettore (maggior flessibilità)
 - tempo per la preparazione di discorsi, relazioni (ad es. improvvisazione vs. discorso di *routine* vs. preparazione preliminare)
 - limitazioni di tempo relativamente ai turni di parola e alle interazioni (ad es. imposte da regole, dal costo, avvenimenti e impegni contemporanei)
 - altre costrizioni: finanziarie, situazioni ansiogene (ad es. esami) ecc.

La capacità di tutti i parlanti, soprattutto degli apprendenti, di mettere in azione la propria competenza linguistica dipende in modo rilevante dalle condizioni fisiche nelle quali la comunicazione ha luogo. La comprensione di un discorso è resa molto più difficile da rumori, interferenze, distorsioni, come si vede dagli esempi. La capacità di operare con efficienza e sicurezza in condizioni difficili può essere di importanza cruciale, ad esempio per i piloti che ricevono le istruzioni per l'atterraggio, situazione in cui non può esserci margine di errore. Chi impara a fare annunci pubblici in una lingua straniera ha bisogno di usare una pronuncia particolarmente chiara, di ripetere le parole chiave ecc. per rendere possibile la comprensione. Nei laboratori linguistici si è spesso fatto uso di nastri copiati da copie, in cui rumori e distorsioni sono a livelli che verrebbero considerati inaccettabili anche se avessero il supporto visivo e che ostacolano seriamente l'apprendimento della lingua.

Nei test per la comprensione orale ci si deve assicurare che tutti i candidati go-

dano delle medesime condizioni. Considerazioni analoghe possono valere, *mutatis mutandis*, per la comprensione e la produzione scritta. È necessario che insegnanti ed esaminatori siano consapevoli degli effetti che le condizioni sociali e le costrizioni di tempo hanno sul processo di apprendimento, sull'interazione in classe e sul modo in cui esse condizionano la competenza dell'apprendente e la sua capacità di agire linguisticamente nelle singole situazioni.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *in che modo l'apprendente sarà condizionato dalla situazione fisica nella quale si troverà a comunicare*
- *in che modo il numero e il tipo di interlocutori con cui l'apprendente dovrà comunicare condizioneranno la prestazione richiesta*
- *entro quali vincoli di tempo l'apprendente si troverà ad agire.*

4.1.4 Il contesto mentale di chi usa/apprende la lingua

Il contesto esterno è organizzato in modo del tutto indipendente dall'individuo e questa organizzazione è estremamente ricca. La lingua di ogni comunità, acquisita dai suoi parlanti nel corso della loro crescita, con l'educazione e l'esperienza, rispecchia fedelmente questa fine articolazione del mondo, almeno nella misura in cui i parlanti la percepiscono come significativa. In quanto fattore determinante di un evento comunicativo, dobbiamo tuttavia distinguere tra il contesto esterno, che è decisamente troppo ricco per essere esperito o anche solo percepito dall'individuo in tutta la sua complessità, e il contesto mentale di chi usa/apprende la lingua.

Il contesto esterno viene interpretato e filtrato da chi usa la lingua attraverso:

- l'apparato percettivo
- i meccanismi di attenzione
- l'esperienza a lungo termine, che coinvolge la memoria, le associazioni e le connotazioni
- la classificazione pratica di oggetti, avvenimenti, ecc.
- la categorizzazione linguistica.

Questi fattori influenzano l'*osservazione* del contesto da parte di chi usa la lingua. Quanto il contesto percepito agisca sul contesto mentale in funzione dell'evento comunicativo è ulteriormente determinato da considerazioni di pertinenza e rilevanza, che il locutore fa alla luce

- delle *intenzioni* con le quali comincia a partecipare all'evento comunicativo
- della sua *linea di pensiero*: la corrente di pensieri, idee, sentimenti, sensazioni, impressioni ecc. portati a consapevolezza
- delle *aspettative* che derivano dalle esperienze fatte in precedenza

- della *riflessione*, vale a dire delle operazioni mentali che applica alle esperienze (ad es. deduzione, induzione)
- di *bisogni, desideri, motivazioni, interessi*, che portano alla decisione di agire
- delle *condizioni* e dei *vincoli* che limitano e determinano la scelta dell'azione
- dello *stato d'animo* (fatica, eccitazione, ecc.), delle condizioni di salute e delle qualità individuali (vedi 5.1.3).

Il contesto mentale non si limita quindi a ridurre il contenuto informativo del contesto esterno direttamente osservabile. Il pensiero può essere influenzato in modo più incisivo dalla memoria, dalle conoscenze in essa depositate, dall'immaginazione e da altre operazioni cognitive (ed emotive) interne. Nel qual caso la lingua prodotta finisce per riferirsi solo marginalmente al contesto esterno osservabile. Si pensi, ad esempio, ad un candidato in un'anonima aula o a un matematico o a un poeta nel suo studio.

Le condizioni e i vincoli esterni sono determinanti soprattutto nella misura in cui chi usa/apprende la lingua li riconosce, li accetta e vi si adatta (o non riesce ad adattarsi). Ciò dipende sostanzialmente dal modo in cui l'individuo interpreta la situazione alla luce delle sue competenze generali (vedi 5.1), quali le conoscenze, i valori e le convinzioni precedenti.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali capacità di osservare e identificare i tratti caratteristici del contesto comunicativo ipotizzano nell'apprendente*
- *in che modo le attività comunicative e di apprendimento rispondono a desideri, motivazioni e interessi dell'apprendente*
- *in quale misura all'apprendente è richiesto di riflettere sulla propria esperienza*
- *in che modo le caratteristiche mentali dell'apprendente condizionano e limitano la comunicazione.*

4.1.5 Il contesto mentale dell'interlocutore (o degli interlocutori)

In un evento comunicativo bisogna prendere in considerazione anche l'interlocutore. Il bisogno di comunicazione presuppone un "vuoto comunicativo", una differenza di informazioni, che può peraltro essere superato grazie al fatto che il contesto mentale del locutore e dell'interlocutore (o degli interlocutori) si sovrappongono completamente o parzialmente.

Nell'interazione faccia a faccia il locutore e il suo interlocutore (i suoi interlocutori) condividono lo stesso contesto situazionale (se si eccettua la cruciale presenza dell'altro), ma, per i motivi già indicati, l'osservazione e l'interpretazione che ne danno differiscono. L'effetto di un atto comunicativo – e spesso, parzialmente o totalmente, la sua funzione – consiste nell'ampliare l'area in cui l'interpretazione della

situazione coincide, così da realizzare una comunicazione efficace che permetta ai soggetti di raggiungere i loro scopi. Può trattarsi di uno scambio di informazioni di tipo fattuale. Le differenze di valori e convinzioni, convenzioni sociali, aspettative sociali ecc. a cui i soggetti si riferiscono per interpretare l'interazione sono più difficili da superare, a meno che gli interlocutori non abbiano acquisito l'opportuna consapevolezza interculturale.

L'interlocutore (gli interlocutori) possono essere sottoposti a condizioni e vincoli del tutto o parzialmente differenti da quelli di chi apprende/usa la lingua e reagire in modi diversi. Per esempio l'addetto che usa un impianto sonoro per fare annunci può non essere consapevole della scarsa qualità dell'emissione sonora. Al telefono un interlocutore può aver tempo da perdere, mentre l'altro ha un cliente in attesa ecc. Da queste differenze dipendono in grande misura i vincoli di chi usa la lingua.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *fino a che punto gli apprendenti avranno bisogno di adattarsi al contesto mentale del loro interlocutore*
- *in che modo gli apprendenti possono venire preparati ad adattarsi.*

4.2 TEMI DELLA COMUNICAZIONE

Nei differenti domini possiamo distinguere dei *temi*, gli argomenti su cui si focalizzano singoli atti comunicativi all'interno di discorsi, conversazioni, riflessioni o composizioni. Le categorie tematiche possono essere classificate in diversi modi. Una classificazione che ha avuto una certa diffusione è quella articolata in temi, sotto-temi e "nozioni specifiche" illustrata nel *Threshold Level 1990* al capitolo 7:

1. identificazione personale
2. abitazione e ambiente
3. vita quotidiana
4. tempo libero, divertimenti
5. viaggi
6. rapporti con gli altri
7. salute e benessere
8. educazione
9. acquisti
10. cibi e bevande
11. servizi
12. luoghi
13. lingua
14. tempo meteorologico.

Per ciascuno di questi campi tematici si hanno delle sottocategorie. Per esempio il campo 4, "tempo libero, divertimenti" è articolato nelle seguenti sottocategorie:

- 4.1 (attività del) tempo libero
- 4.2 hobby e interessi
- 4.3 radio e TV
- 4.4 cinema, teatro, concerti ecc.
- 4.5 mostre, musei ecc.
- 4.6 attività intellettuali e artistiche
- 4.7 sport
- 4.8 stampa.

Per ciascun sottotema sono state individuate "nozioni specifiche". A questo proposito si vedano le categorie riportate nella tav. 5 relative a luoghi, istituzioni ecc. Per esempio, alla voce 4.7 "sport", il *Threshold Level 1990* specifica:

1. luoghi: campo, terreno, stadio
2. istituzioni e organizzazioni: sport, squadra, club
3. persone: giocatore
4. oggetti: carte, pallone
5. avvenimenti: (gara di) corsa, partita
6. azioni: guardare, giocare a (+ il nome dello sport) gareggiare, vincere, perdere, pareggiare.

È evidente che i temi scelti e la relativa organizzazione in sottotemi e nozioni specifiche non sono definitivi, ma sono frutto delle decisioni prese dagli autori in base a una valutazione dei bisogni comunicativi degli apprendenti considerati. Si nota che i temi indicati si riferiscono per lo più al dominio personale e al dominio pubblico, come è appropriato nel caso di visitatori temporanei, che probabilmente non frequenteranno ambienti di lavoro o scuole del paese in cui soggiornano. Alcuni temi (ad es. quelli della categoria 4) rientrano in parte nell'ambito personale e in parte in quello pubblico. Ovviamente gli utenti del *Quadro di riferimento*, compresi possibilmente anche gli stessi apprendenti, prenderanno le loro decisioni sulla base della valutazione che avranno dato di bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse dell'apprendente nel dominio o nei domini che li riguardano. Per esempio, l'apprendimento linguistico a fini professionali può sviluppare temi nell'area occupazionale pertinente a quegli specifici studenti. Gli studenti della scuola secondaria superiore possono approfondire temi relativi alla scienza, alla tecnologia, all'economia ecc. L'uso di una lingua straniera usata come veicolo di insegnamento imporrà di stabilire una stretta relazione con il contenuto tematico della disciplina insegnata.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali temi gli apprendenti avranno bisogno di/saranno capaci di/saranno invitati ad affrontare nei domini scelti
- quali sottotemi affronteranno con riferimento a ciascun tema
- quali nozioni specifiche – relativamente a luoghi, istituzioni/organizzazioni, persone, oggetti, avvenimenti e azioni – avranno bisogno di/saranno capaci di/saranno invitati ad affrontare per trattare ciascun (sotto)tema.

4.3 COMPITI COMUNICATIVI E SCOPI DELLA COMUNICAZIONE

4.3.1 Generalmente chi usa la lingua si impegna in un atto comunicativo con uno o più interlocutori per rispondere ai bisogni che ha in una determinata situazione. Nel dominio personale, l'intenzione può essere quella di intrattenere un ospite scambiando informazioni sulle rispettive famiglie, amici, le cose che piacciono e quelle che non piacciono, confrontando esperienze e atteggiamenti ecc. Nel dominio pubblico si tratterà solitamente di fare affari, ad esempio acquistare a un prezzo ragionevole dei capi di vestiario di buona qualità. Nel dominio professionale può trattarsi di comprendere nuovi regolamenti e le conseguenze che ne scaturiscono per il cliente. Nel dominio educativo potrà trattarsi di partecipare a un gioco di ruolo o a un seminario, o di scrivere un articolo su un argomento specialistico per una lezione o una pubblicazione ecc.

4.3.2 Nel corso degli anni, le analisi dei bisogni e dei risultati linguistici hanno dato luogo a numerose pubblicazioni relative ai compiti linguistici che un apprendente deve saper svolgere per far fronte alle situazioni che si presentano nei vari domini. Tra i molti esempi disponibili, citiamo una serie di compiti relativi al dominio professionale tratti dal *Threshold Level 1990* (cap. 2, sez. 1.12).

Comunicazione sul posto di lavoro

Nella loro qualità di residenti temporanei, gli apprendenti dovrebbero essere capaci di:

- richiedere i necessari permessi di lavoro ecc.
- reperire informazioni (ad es. da agenzie di collocamento) su caratteristiche, disponibilità e condizioni del lavoro (ad es. descrizione dell'impiego, retribuzione, leggi specifiche, orari e ferie, periodo di preavviso)
- leggere offerte di lavoro
- scrivere lettere per chiedere un impiego e partecipare a interviste, dare informazioni orali e scritte su dati personali, qualifiche ed esperienze e rispondere alle relative domande
- comprendere e mettere in pratica procedure di iscrizione

- comprendere i compiti da svolgere all'inizio del lavoro e porre le opportune domande
- comprendere le norme di sicurezza e le relative istruzioni
- segnalare un incidente e fare una denuncia all'assicurazione
- far uso dei servizi sociali
- comunicare in modo appropriato con superiori, colleghi e subordinati
- partecipare alla vita sociale dell'impresa o dell'istituzione (mensa, associazioni sportive e ricreative ecc.).

In quanto membro della comunità ospitante l'apprendente dovrebbe essere capace di aiutare un parlante (nativo o non nativo) a svolgere i compiti elencati.

Nel settimo capitolo del *Threshold Level 1990* (sez. 1) si trovano esempi di compiti per il *dominio personale*.

Identificazione personale

Gli apprendenti sono in grado di dire chi sono, dire lettera per lettera il proprio nome, specificare il proprio indirizzo e dare il proprio numero di telefono, dire quando e dove sono nati, indicare età, sesso, stato civile, indicare la nazionalità e dire da dove vengono, che cosa fanno per vivere, descrivere la propria famiglia, indicare, eventualmente, la religione, indicare ciò che piace o non piace, descrivere altre persone; farsi dare da altri informazioni analoghe e comprenderle.

Gli operatori (insegnanti, autori di libri di testo, esaminatori, estensori di programmi ecc.), gli utenti (genitori, dirigenti scolastici, datori di lavoro ecc.) e gli stessi apprendenti hanno trovato che compiti specificati in questo modo sono estremamente concreti e costituiscono obiettivi d'apprendimento molto significativi e motivanti. Peraltro i compiti sono innumerevoli. Un quadro di riferimento generale non può precisare tutti i compiti comunicativi che si possono dover affrontare nelle situazioni reali della vita. Tocca agli addetti ai lavori riflettere sui bisogni comunicativi degli apprendenti di cui sono responsabili e specificare quindi i compiti comunicativi per i quali andrebbero preparati, usando in modo appropriato tutte le risorse del modello del *Quadro di riferimento* (come viene ad esempio precisato nel settimo capitolo). Gli apprendenti andrebbero inoltre guidati a riflettere sui propri bisogni comunicativi – ed essere così aiutati ad acquisire consapevolezza e autonomia.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *i compiti comunicativi che l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato a svolgere nei domini personale, pubblico, professionale e/o educativo*
- *i bisogni dell'apprendente su cui si basa la scelta dei compiti.*

4.3.3 Nel dominio educativo può essere opportuno distinguere tra i compiti che gli apprendenti devono sapere svolgere in quanto persone che usano la lingua e quelli in cui vengono coinvolti nel corso del processo di apprendimento della lingua.

Riguardo ai compiti per pianificare e sviluppare l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua e per parlare della lingua stessa, occorre indicare:

- *tipo del compito*, ad es. simulazioni, giochi di ruolo, interazione in classe ecc.
- *finalità*, ad es. finalità di apprendimento per il gruppo in rapporto agli obiettivi dei singoli che sono differenti e scarsamente prevedibili
- *stimoli*, ad es. istruzioni, materiali ecc. selezionati o elaborati dagli insegnanti e/o dagli apprendenti
- *risultati*, ad es. prodotti elaborati, quali testi, riassunti, tavole, composizioni ecc. e risultati di apprendimento, quali maggior competenza, consapevolezza, intuizione, strategie, esperienze nel prendere decisioni e negoziare ecc.
- *attività*, ad es. cognitive/affettive, fisiche/mentali, di gruppo/a coppie/individuali, operazioni di ricezione e produzione ecc. (vedi 4.5)
- *ruoli* dei soggetti nello svolgimento dei compiti e nella relativa pianificazione e organizzazione
- *controllo e valutazione* del successo che il compito ha avuto, sia per quel che riguarda l'ideazione, sia per come è stato portato a termine, utilizzando criteri quali pertinenza, livello di difficoltà, vincoli e adeguatezza.

Una descrizione più completa del ruolo dei compiti nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico è contenuta nel settimo capitolo.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *i compiti che gli apprendenti avranno bisogno di/saranno capaci di/saranno invitati ad affrontare nel dominio educativo (a) come soggetti attivi in interazioni guidate e finalizzate, in progetti, simulazioni, giochi di ruolo ecc., (b) in altri casi quando la L2 (seconda lingua) è usata come veicolo d'insegnamento della lingua stessa o di altre discipline del curriculum.*

4.3.4 Usi ludici della lingua

L'uso ludico della lingua ha spesso un ruolo importante nell'apprendimento e nel perfezionamento linguistico, ma non è peculiare del dominio educativo. Tra gli esempi di attività ludiche troviamo:

Giochi linguistici di società:

- orali (storie con errori, come, quando, dove ecc.)
- scritti (il seguito, l'impiccato ecc.)

- audiovisivi (tombola di immagini, rubamazzetto, quartetti ecc.)
- giochi con le carte e da tavolo (Scarabeo ecc.)
- sciarade, mimo ecc.

Attività individuali:

- parole crociate, rebus, anagrammi, ecc.
- giochi radiofonici e televisivi (ad es. "Quiz show", "Passaparola").

Giochi di parole ad es.:

- pubblicità, ad es. (per un telefono cellulare) "Per non perdersi in viaggio, basta un messaggio."
- titoli di giornale, ad es. "E le stelle si fanno guardare."
- graffiti, ad es. "Fate l'amore, non la guerra."

4.3.5 Usi estetici della lingua

L'uso creativo e artistico della lingua è importante sia sul piano educativo sia di per sé. Le attività estetiche possono essere di produzione, ricezione, interazione o mediazione (vedi più oltre 4.4.4), e possono essere orali o scritte. Comprendono attività quali:

- cantare (filastrocche, canzoni popolari, pop ecc.)
- raccontare o scrivere una storia ascoltata o letta ecc.
- ascoltare, leggere, scrivere e recitare testi di fantasia (storie, poesie ecc.), compresi testi audiovisivi, fumetti, storie illustrate ecc.
- recitare con copioni scritti o non scritti ecc.
- produrre, ricevere e rappresentare testi letterari, ad es. leggere e scrivere testi (racconti, romanzi, poesie ecc.) e rappresentare e guardare/ascoltare recitazioni, pezzi teatrali, opere ecc.

Questa trattazione sommaria di ciò che ha tradizionalmente costituito un aspetto importante, spesso dominante, dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria superiore e all'università, può sembrare riduttiva, ma non lo è. Le letterature nazionali e locali danno un sostanziale contributo all'eredità culturale europea che il Consiglio d'Europa considera "una preziosa risorsa comune che va protetta e incrementata". Lo studio della letteratura soddisfa numerose finalità educative – intellettuali, morali, emotive, linguistiche e culturali – oltre a quella meramente estetica. È auspicabile che gli insegnanti che insegnano letteratura a tutti i livelli possano trovare nel *Quadro di riferimento* molte parti interessanti e utili per rendere più trasparenti i loro obiettivi e i loro metodi.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *in quali usi ludici o estetici della lingua l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad impegnarsi.*

4.4 ATTIVITÀ E STRATEGIE DI COMUNICAZIONE LINGUISTICA

Per realizzare dei compiti comunicativi occorre impegnarsi in attività linguistico-comunicative e far uso di strategie comunicative.

Molte attività comunicative, quali la conversazione e la corrispondenza, sono *interattive*: ciò significa che i soggetti si alternano nel ruolo di emittenti e destinatari, spesso scambiandosi ripetutamente i ruoli.

In altri casi, ad esempio quando si tratta di testi registrati o trasmessi via radio o di testi scritti inoltrati o pubblicati, gli emittenti sono separati dai destinatari, è probabile che non li conoscano nemmeno e i destinatari non sono in grado di rispondere ai messaggi. In questi casi l'evento comunicativo può consistere nel *parlare, scrivere, ascoltare* o *leggere* un testo.

Nella maggior parte dei casi chi parla e scrive produce il testo per esprimere il proprio pensiero. In altri agisce come un canale di comunicazione (spesso, ma non sempre, in lingue diverse) tra due o più persone che per una qualche ragione non possono comunicare direttamente. Questo processo di *mediazione* può essere o no interattivo.

Molte situazioni, se non proprio tutte, prevedono attività di vario tipo. In un corso di lingua, per esempio, l'apprendente può essere invitato ad ascoltare ciò che l'insegnante dice, a leggere il libro di testo, silenziosamente o a voce alta, a interagire con i compagni in un lavoro di gruppo o in un progetto, a scrivere degli esercizi o a redigere un testo, e anche a mediare, sia come attività di apprendimento sia per aiutare un compagno.

Le *strategie* sono il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo. Le strategie comunicative *non* dovrebbero dunque essere considerate semplicemente secondo un'ottica di incapacità – un modo per compensare un deficit linguistico o un errore di comunicazione. I parlanti nativi utilizzano regolarmente strategie comunicative di tutti i tipi (che verranno analizzate più avanti) tutte le volte che tali strategie soddisfano le esigenze comunicative.

L'uso di strategie comunicative consiste nell'applicazione di principi metacognitivi – *pianificazione preliminare, esecuzione, controllo e riparazione* – ad attività comunicative di diverso tipo: ricezione, interazione, produzione e mediazione. Il termine

“strategie” è stato usato in diversi modi. Qui intendiamo l'adozione di una particolare linea di condotta per rendere massima l'efficacia. Le capacità che necessariamente alimentano il processo di comprensione e articolazione della parola parlata e scritta (ad es. segmentare una catena sonora per decodificarla come stringa di parole dotate di significato proposizionale) vengono descritte come capacità di livello più basso, attinenti al relativo processo comunicativo (vedi 4.5).

Il progresso nell'apprendimento di una lingua si mostra con maggiore chiarezza nella capacità dell'apprendente di impegnarsi in attività linguistiche osservabili mettendo in atto strategie comunicative. Attività e strategie costituiscono quindi una base utile per graduare le capacità linguistiche. In questo capitolo sono riportate delle scale relative a diversi aspetti delle attività e delle strategie analizzate.

4.4.1 Attività e strategie di produzione

Le attività e le strategie di produzione si riferiscono sia al parlato sia allo scritto.

4.4.1.1 Nelle attività di **produzione orale (parlato)** chi usa la lingua realizza un testo orale che viene ricevuto da uno o più ascoltatori. Tra le attività orali troviamo ad esempio:

- annunci al pubblico (informazioni, istruzioni ecc.)
- parlare in pubblico (discorsi a incontri pubblici, lezioni universitarie, sermoni, spettacoli, commenti sportivi, vendite ecc.).

Queste attività possono consistere ad esempio nel:

- leggere ad alta voce un testo scritto
- parlare sulla base di appunti, o utilizzando un testo scritto o dei supporti visivi (diagrammi, illustrazioni, schemi ecc.)
- recitare un ruolo preparato
- parlare spontaneamente
- cantare.

Vengono forniti esempi di scale per:

- la produzione orale generale
- il monologo articolato: descrivere esperienze
- il monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito)
- gli annunci pubblici
- i discorsi rivolti a un pubblico.

Produzione orale generale	
C2	È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.
C1	È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate, mettendo opportunamente in evidenza gli aspetti significativi e sostenendoli con particolari pertinenti.
	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, sviluppando e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

Monologo articolato: descrivere esperienze	
C2	È in grado di produrre descrizioni chiare, sciolte, elaborate e spesso tali da essere ricordate.
C1	È in grado di produrre descrizioni chiare e precise di argomenti complessi. È in grado di produrre descrizioni e narrazioni elaborate e precise integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni chiare e precise su svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse.
B1	È in grado di produrre descrizioni semplici e lineari di argomenti familiari di vario tipo che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di produrre, con ragionevole fluenza, una narrazione e una descrizione chiara e semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti. È in grado di rendere dettagliatamente conto di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni. È in grado di riferire i particolari di un avvenimento imprevedibile, ad es. un incidente. È in grado di riferire la trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni. È in grado di descrivere sogni, speranze e ambizioni. È in grado di descrivere avvenimenti, reali o immaginari. È in grado di raccontare una storia.
A2	È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti. Descrive aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio. È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività. È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di <i>routine</i> , attività svolte in passato ed esperienze personali. È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti. È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione. È in grado di descrivere la propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.
A1	È in grado di descrivere se stesso/stessa, che cosa fa e dove vive.

Monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito)	
C2	Nessun descrittore
C1	Nessun descrittore
B2	È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti. È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo chiaro, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista, in modo abbastanza esteso, con elementi ed esempi pertinenti. È in grado di costruire un ragionamento con argomentazioni logiche. È in grado di spiegare il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.
B1	È in grado di sviluppare un'argomentazione con sufficiente chiarezza, così che il discorso possa essere seguito per lo più senza difficoltà. È in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni su opinioni, progetti e azioni.
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

Annunci pubblici*	
C2	Nessun descrittore
C1	È in grado di fare annunci in modo sciolto, quasi senza sforzo, usando l'enfasi e l'intonazione per esprimere sottili sfumature di significato.
B2	È in grado di fare annunci su argomenti molto generali con chiarezza, scioltezza e spontaneità tali da non richiedere sforzo né creare problemi di comprensione a chi ascolta.
B1	Su argomenti relativi a fatti che ricorrono nel suo ambiente è in grado di fare brevi annunci, preparati in precedenza, che risultano comprensibili anche se accento e intonazione possono essere decisamente stranieri.
A2	È in grado di fare annunci molto brevi, preparati in precedenza, di contenuto prevedibile e memorizzato, che risultano comprensibili ad ascoltatori disposti a concentrarsi.
A1	Nessun descrittore

* I descrittori di questa sotto-scala non sono stati tarati empiricamente.

Discorsi rivolti a un pubblico*	
C2	È in grado di presentare, in modo strutturato e con sicurezza, un argomento complesso a un pubblico che non ha familiarità con il tema, organizzando e adattando con flessibilità il discorso per soddisfare i bisogni del pubblico stesso. È in grado di far fronte a domande difficili ed anche poste con atteggiamento polemico.
C1	È in grado di fare un'esposizione chiara e ben strutturata di un argomento complesso, sviluppando in modo abbastanza esteso i punti di vista e sostenendoli con dati supplementari, motivazioni ed esempi pertinenti. È in grado di far fronte alle interruzioni, rispondendo spontaneamente e quasi senza sforzo.
B2	È in grado di fare un'esposizione chiara e sistematica, mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti. È in grado di allontanarsi spontaneamente da un testo preparato e riprendere spunti interessanti proposti dal pubblico, dando spesso prova di notevole scioltezza e facilità d'espressione.
	È in grado di fare un'esposizione chiara, preparata in precedenza, adducendo ragioni pro o contro un certo punto di vista e indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. È in grado di rispondere a una serie di domande di precisazione con sufficiente scioltezza e spontaneità da non creare tensione né per sé né per gli ascoltatori.
B1	Su un argomento familiare del proprio settore è in grado di fare un'esposizione lineare, preparata in precedenza, che spieghi i punti salienti con ragionevole precisione e risulti abbastanza chiara da poter essere seguita senza difficoltà per quasi tutto il tempo. È in grado di recepire domande di precisazione, ma può aver bisogno di chiederne la ripetizione se sono state formulate parlando rapidamente.
A2	È in grado di fare un'esposizione breve, preparata e provata in precedenza, su un argomento relativo alla sua vita quotidiana e di dare brevemente motivazioni e spiegazioni di opinioni, progetti e azioni. È in grado di far fronte a un numero limitato di semplici domande di precisazione.
	È in grado di fare un'esposizione breve ed elementare, preparata e provata in precedenza, su un argomento familiare. È in grado di rispondere in modo lineare a semplici domande di precisazione, purché possa chiederne la ripetizione e farsi aiutare nella formulazione della risposta.
A1	È in grado di leggere un testo molto breve, preparato in precedenza, ad es. per presentare un conferenziere o proporre un brindisi.

* I descrittori di questa sotto-scala risultano dalla combinazione di elementi descrittivi di altre scale.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- in quali attività di produzione orale (parlato) l'apprendente avrà bisogno di/avrà capace/sarà invitato ad impegnarsi.

4.4.1.2 Nelle attività di *produzione scritta (scrittura)* chi usa la lingua realizza un testo scritto che viene ricevuto da uno o più lettori.

Tra le attività di scrittura troviamo ad esempio:

- compilare moduli e rispondere a questionari
- scrivere articoli per riviste, giornali, bollettini ecc.
- preparare dei cartelloni da esporre
- scrivere relazioni, comunicazioni interne ecc.
- prendere appunti a cui fare riferimento in seguito
- scrivere messaggi sotto dettatura ecc.
- scrivere testi creativi e di fantasia
- scrivere lettere personali o commerciali ecc.

Vengono forniti esempi di scale per:

- la produzione scritta generale
- la scrittura creativa
- relazioni e saggi.

Produzione scritta generale*	
C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore a individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

* I descrittori di questa scala e delle due sotto-scale seguenti (scrittura creativa, relazioni e saggi) non sono stati tarati empiricamente sul modello di misurazione. I descrittori di queste tre scale risultano dalla combinazione di elementi descrittivi di altre scale.

Scrittura creativa	
C2	È in grado di scrivere storie e descrizioni di esperienze chiare, in uno stile fluente ed avvincente, adeguato al genere adottato.
C1	È in grado di scrivere descrizioni e testi di fantasia chiari, articolati, ben strutturati e sviluppati con uno stile sicuro, personale e naturale, adatto al lettore al quale sono destinati.
B2	È in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze reali o immaginari, realizzando un testo coeso che segnali le relazioni tra i concetti. È in grado di attenersi alle convenzioni proprie del genere.
	È in grado di scrivere descrizioni chiare e articolate su diversi argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere la recensione di un film, un libro e di una rappresentazione teatrale.
B1	È in grado di scrivere descrizioni lineari e precise su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso. È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente – reale o immaginario. È in grado di raccontare una storia.
A2	È in grado di scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio. È in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali.
	È in grado di scrivere una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di scrivere semplici biografie immaginarie e semplici poesie su una persona.
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno.

Relazioni e saggi	
C2	È in grado di scrivere relazioni chiare, fluenti e complesse per presentare un caso problematico o esprimere giudizi critici su proposte o opere letterarie. È in grado di elaborare una struttura logica adeguata ed efficace per aiutare il lettore a individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere un'esposizione chiara e ben strutturata di argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti. È in grado di sviluppare in modo abbastanza esteso punti di vista, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti.
B2	È in grado di scrivere un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti significativi e gli elementi a loro sostegno. È in grado di valutare idee e soluzioni diverse a un problema.
	È in grado di scrivere un saggio o una relazione sviluppando un'argomentazione, fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista e spiegando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. È in grado di sintetizzare informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti.
B1	È in grado di scrivere saggi brevi e semplici su argomenti che lo/la interessano. È in grado di scrivere con discreta sicurezza per riassumere e riferire informazioni fattuali sulle <i>routine</i> abituali e su altri aspetti del vivere quotidiano che lo/la riguardano esprimendo la propria opinione.
	È in grado di scrivere relazioni molto brevi su un modello standard per trasmettere informazioni fattuali sulle <i>routine</i> abituali e spiegare le ragioni delle azioni.
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *per quali scopi e in quali attività di scrittura l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace/sarà invitato ad impegnarsi.*

4.4.1.3 Le strategie di produzione implicano l'attivazione di risorse e l'uso bilanciato di diverse competenze – sfruttando i punti forti e minimizzando quelli deboli – per combinare il potenziale disponibile con la natura del compito. Le risorse interne verranno attivate sia con una preparazione consapevole al compito (*prova*), sia valutando l'effetto di diversi stili, strutture e formulazioni discorsive (*attenzione al destinatario*), sia consultando materiale o facendosi assistere in caso di lacune linguistiche (*individuazione delle risorse*). Se non è riuscito ad attivare o individuare le risorse opportune chi usa la lingua può trovare ragionevole accontentarsi di una più modesta versione del compito e, per esempio, scrivere una cartolina anziché una let-

tera; d'altra parte, se ha reperito le risorse occorrenti, può scegliere di fare il contrario – e svolgere un compito più complesso (*adattamento del compito*). In modo analogo, non avendo risorse sufficienti e tenendo conto degli strumenti linguistici di cui dispone, chi apprende/usa la lingua si può trovare nella necessità di ridimensionare ciò che avrebbe voluto in realtà esprimere; viceversa, un aiuto linguistico aggiuntivo, che si renda disponibile in un momento successivo, durante la riscrittura di una bozza, può permettere all'apprendente di elaborare ed esprimere i propri pensieri in modo più ambizioso (*adattamento del messaggio*).

Le strategie per ridurre le ambizioni comunicative alla misura delle risorse disponibili, allo scopo di avere successo in un ambito più limitato, sono definite *strategie di evitamento*; quelle per migliorare il livello comunicativo e trovare i modi di "cavarsela" sono definite *strategie di compensazione*. Ricorrendo alle strategie di compensazione l'apprendente adotta un atteggiamento positivo rispetto alle risorse di cui dispone: fare approssimazioni e generalizzazioni in un linguaggio semplificato; parafrasare e descrivere alcuni aspetti di ciò che vuol dire, e anche rendere in lingua straniera espressioni della L1 (*compensazione*); usare un linguaggio "prefabbricato" facilmente accessibile di cui si sente sicuro – "isole di sicurezza" – sono tutti modi per superare il guado verso quella che per il parlante è una nuova situazione o un nuovo concetto che intende esprimere (*costruire su conoscenze possedute*) o semplicemente per tentare di farcela con ciò che ricorda solo in parte e pensa che forse *potrebbe* funzionare (*procedura per tentativi*). Che il parlante sia consapevole o no che sta cercando di compensare, di pattinare su un sottile strato di ghiaccio o di usare la lingua per tentativi, le espressioni del viso, i gesti e il seguito della conversazione gli/le offrono un riscontro che gli/le permette di controllare se la comunicazione è passata (*controllo del successo*). Inoltre, soprattutto in attività non interattive (ad es. tenere un discorso, scrivere una relazione), chi usa la lingua può coscientemente controllare la propria produzione sia per l'aspetto linguistico sia per quello comunicativo, individuare gli sbagli e gli errori "preferiti" e correggerli (*autocorrezione*).

Pianificazione:

- ripetizione della prova
- individuazione delle risorse
- attenzione al destinatario
- adattamento del compito
- adattamento del messaggio.

Esecuzione:

- compensazione
- costruzione su conoscenze possedute
- procedura per tentativi.

Valutazione:

- controllo del successo.

Riparazione:

- autocorrezione.

Vengono forniti esempi di scale per:

- la pianificazione
- la compensazione
- il controllo e la riparazione.

Pianificazione	
C2	Come per B2
C1	Come per B2
B2	È in grado di pianificare quel che deve dire e i mezzi per farlo, considerando l'effetto che avrà sul destinatario (sui destinatari).
B1	È in grado di ripetere e provare nuove combinazioni ed espressioni, chiedendo un riscontro. È in grado di trovare il modo di comunicare l'elemento che ritiene importante (gli elementi che ritiene importanti), sfruttando tutte le risorse che ha a disposizione e limitando il messaggio agli strumenti espressivi che ricorda o trova.
A2	È in grado di recuperare dal proprio repertorio una serie di espressioni appropriate e di ripeterle e provarle.
A1	Nessun descrittore

Compensazione	
C2	È in grado di sostituire una parola che non ricorda con un termine equivalente e lo fa con tale disinvoltura che difficilmente lo si avverte.
C1	Come per B2
B2	È in grado di usare circonlocuzioni e parafrasi per superare lacune lessicali e strutturali.
B1	È in grado di definire le caratteristiche di un oggetto di cui non ricorda il nome. È in grado di rendere il significato di una parola aggiungendo una specificazione ad un'altra della stessa categoria (ad es. camion per persone = autobus). È in grado di usare una parola semplice di significato simile a quello che vuole indicare chiedendo di essere "corretto/a". È in grado di adattare alla lingua straniera una parola della propria lingua madre e di chiederne la conferma.
A2	È in grado di ricorrere a una parola non adeguata del proprio repertorio chiarendo a gesti ciò che vuol dire. È in grado di identificare ciò che intende indicandolo con un gesto (ad es. "Vorrei questo, per favore").
A1	Nessun descrittore

Controllo e riparazione	
C2	È in grado di tornare a un punto difficile e ristrutturare il discorso con tale disinvoltura che l'interlocutore quasi non lo avverte.
C1	È in grado di girare intorno alle difficoltà che incontra e di riformulare ciò che vuol dire senza interrompere del tutto il flusso del discorso.
B2	È in grado di correggere sbagli ed errori di cui si rende conto o che hanno provocato dei fraintendimenti. È in grado di prendere nota dei propri "errori preferiti" e controllare coscientemente il discorso per evitarli.
B1	È in grado di correggersi se ha fatto un uso errato di tempi verbali o di espressioni che provocano fraintendimenti, purché l'interlocutore segnali che c'è un problema.
	È in grado di chiedere se ha usato o no la forma corretta. Quando la comunicazione si interrompe è capace di riprendere il discorso con un'altra tattica.
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

4.4.2 Attività e strategie di ricezione

Si riferiscono sia all'ascolto sia alla lettura.

4.4.2.1 Nelle attività di *ricezione orale (ascolto)* chi usa la lingua ascolta e "tratta" un testo orale prodotto da uno o più parlanti.

Tra le attività di ascolto troviamo:

- ascoltare annunci pubblici (informazioni, istruzioni, avvisi ecc.)
- ascoltare mezzi di comunicazione (radio, TV, registrazioni, cinema)
- ascoltare come componente di un pubblico (teatro, congressi, conferenze, spettacoli ecc.)
- ascoltare conversazioni di altre persone ecc.

In ogni caso chi usa la lingua può ascoltare allo scopo di:

- capire di che cosa si stia parlando
- acquisire informazioni specifiche
- comprendere nei dettagli
- inferire gli impliciti ecc.

Vengono forniti esempi di scale per:

- la comprensione orale generale
- comprendere un'interazione tra parlanti nativi
- ascoltare come componente di un pubblico
- ascoltare annunci e istruzioni
- ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni.

Comprensione orale generale	
C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
	B2
B1	È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare.
	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.
	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Comprendere una conversazione tra parlanti nativi	
C2	Come per C1
C1	È in grado di seguire con facilità interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo e dibattiti a cui non prende direttamente parte, anche nel caso in cui essi affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari.
B2	È in grado di seguire un'animata conversazione tra parlanti nativi. Con qualche sforzo è in grado di afferrare molto di ciò che si dice in sua presenza, ma può trovare difficile contribuire efficacemente a una discussione con parlanti nativi che non modificano affatto il loro linguaggio.
B1	È generalmente in grado di seguire i punti salienti di una lunga discussione che si svolge in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara.
A2	È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza.
A1	Nessun descrittore

Ascoltare come componente di un pubblico	
C2	È in grado di comprendere conferenze ed esposizioni specialistiche anche se si avvalgono di molte espressioni colloquiali e regionali e di terminologia con cui non ha familiarità.
C1	È in grado di seguire con relativa facilità la maggior parte di conferenze, discussioni e dibattiti.
B2	È in grado di cogliere gli elementi essenziali di conferenze, discorsi e relazioni e di altre esposizioni accademiche/professionali concettualmente e linguisticamente complesse.
B1	È in grado di seguire una lezione o un discorso su un argomento che rientra nel suo settore, purché il tema gli/le sia familiare e l'esposizione sia lineare e chiaramente strutturata. È in grado di seguire a grandi linee discorsi brevi e lineari su argomenti familiari, purché siano tenuti in lingua standard e con pronuncia chiara.
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

Ascoltare annunci e istruzioni	
C2	Come per C1
C1	È in grado di comprendere informazioni specifiche da annunci pubblici, anche se l'emissione è di cattiva qualità, con distorsioni acustiche, ad es. in una stazione, allo stadio ecc. È in grado di comprendere informazioni tecniche complesse, quali specificazioni e istruzioni per l'uso di prodotti e servizi che gli/le sono familiari.
B2	È in grado di comprendere annunci e messaggi su argomenti concreti e astratti formulati in lingua standard e a velocità normale.
B1	È in grado di comprendere semplici informazioni tecniche, quali istruzioni per l'uso di apparecchi di impiego quotidiano. È in grado di seguire indicazioni precise.
A2	È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici. È in grado di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y, a piedi o con mezzi pubblici.
A1	È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengono rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.

Ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni	
C2	Come per C1
C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di materiale registrato o trasmesso via radio, anche se qualche parte è in lingua non standard, individuando anche fini dettagli, compresi gli atteggiamenti impliciti e i rapporti intercorrenti tra gli interlocutori.
B2	È in grado di comprendere registrazioni in lingua standard con cui può frequentemente avere a che fare nella vita sociale, professionale e accademica e identificare, oltre al contenuto informativo, il punto di vista e l'atteggiamento di chi parla. È in grado di comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e molto altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo, l'atteggiamento ecc. di chi parla.
B1	È in grado di comprendere il contenuto informativo di quasi tutti i materiali audio registrati o trasmessi per radio purché trattino argomenti di suo interesse e siano formulati in chiara lingua standard. È in grado di comprendere i punti salienti di giornali radio e di semplici materiali registrati, che trattino argomenti con cui ha familiarità e che siano pronunciati in modo relativamente lento e chiaro.
A2	È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente.
A1	Nessun descrittore

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali tipi di produzione orale l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad ascoltare
- per quali scopi li ascolterà
- quale modalità di ascolto dovrà mettere in atto.

4.4.2.2 Nelle attività di *ricezione scritta (lettura)* chi usa la lingua legge e “tratta” un testo scritto prodotto da uno o più scriventi.

Tra le attività di lettura troviamo ad esempio:

- leggere per orientarsi
- leggere per informarsi, ad es. usare opere di consultazione
- leggere per seguire delle istruzioni
- leggere per il piacere di leggere.

Chi usa la lingua può leggere allo scopo di:

- capire di cosa si sta parlando
- acquisire informazioni specifiche
- comprendere nei dettagli
- inferire gli impliciti ecc.

Vengono forniti esempi di scale per:

- la comprensione generale di un testo scritto
- leggere la corrispondenza
- leggere per orientarsi
- leggere per informarsi e argomentare
- leggere istruzioni.

Comprensione generale di un testo scritto

C2	È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterari astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali. È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti sia impliciti.
C1	È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.
B1	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro. È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Leggere la corrispondenza

C2	Come per C1
C1	È in grado di comprendere qualsiasi tipo di corrispondenza, ricorrendo occasionalmente a un dizionario.
B2	È in grado di leggere la corrispondenza che rientra nel suo campo d'interesse e afferrarne con prontezza l'essenziale.
B1	È in grado di comprendere la descrizione di avvenimenti, sentimenti e desideri contenuti in lettere personali; la sua comprensione è sufficiente a permettere una corrispondenza regolare con un "amico di penna".
A2	Per quanto riguarda argomenti che gli/le sono familiari, è in grado di comprendere lettere e fax su un modello standard di uso corrente (richieste d'informazioni, ordini, lettere di conferma ecc.). È in grado di comprendere lettere personali brevi e semplici.
A1	È in grado di comprendere cartoline con messaggi brevi e semplici.

Leggere per orientarsi	
C2	Come per B2
C1	Come per B2
B2	È in grado di scorrere velocemente testi lunghi e complessi, individuando le informazioni che gli/le servono. È in grado di individuare rapidamente il contenuto e l'importanza di nuove informazioni, articoli e relazioni riguardo a un'ampia gamma di argomenti professionali, per decidere se vale la pena di studiarli più a fondo.
B1	È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo o in testi diversi le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico.
	È in grado di individuare e comprendere informazioni significative in materiale di uso corrente, quali lettere, opuscoli e brevi documenti ufficiali.
A2	È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menù, cataloghi e orari.
	È in grado di individuare informazioni specifiche in un elenco ed estrarre quella occorrente (ad es. usare le "Pagine gialle" per trovare un servizio o un negozio).
	È in grado di comprendere cartelli e avvisi d'uso corrente in luoghi pubblici (ad es. strade, ristoranti, stazioni ferroviarie) e sul posto di lavoro (ad es. indicazioni, istruzioni e avvisi di pericolo).
A1	È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni.

Leggere per informarsi e argomentare	
C2	Come per C1
C1	È in grado di comprendere nei dettagli un'ampia gamma di testi lunghi e complessi con cui può avere a che fare nella vita sociale, professionale o accademica e di identificare anche particolari minori, compresi atteggiamenti e opinioni, sia dichiarati sia impliciti.
B2	È in grado di trarre informazioni, concetti e opinioni da fonti altamente specialistiche relative al suo settore. È in grado di comprendere articoli specialistici estranei al suo settore, a condizione di poter usare di quando in quando il dizionario per trovare conferma di aver interpretato correttamente i termini.
	È in grado di comprendere relazioni e articoli relativi a problemi del mondo contemporaneo in cui gli autori esprimano prese di posizione e punti di vista particolari.
B1	In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni. È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari.
	È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari.
A2	È in grado di trovare informazioni specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente che gli/le può capitare tra le mani, quali lettere, opuscoli e brevi articoli di cronaca.
A1	È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini.

Leggere istruzioni	
C2	Come per C1
C1	È in grado di comprendere nei dettagli istruzioni piuttosto lunghe e complesse, non necessariamente relative al proprio settore di competenza, riguardo a un nuovo macchinario o a una nuova procedura, a condizione di poter rileggere le parti difficili.
B2	È in grado di comprendere istruzioni piuttosto lunghe e complesse nel proprio settore di competenza, compresi i particolari che riguardano le condizioni d'uso e le avvertenze, a condizione di poter rileggere le parti difficili.
B1	È in grado di comprendere istruzioni per l'uso di un apparecchio che siano scritte in modo chiaro e lineare.
A2	È in grado di comprendere norme, per esempio di sicurezza, purché siano espresse in lingua semplice.
	È in grado di comprendere semplici istruzioni relative ad apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni – come un telefono pubblico.
A1	È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- per quali scopi l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato a leggere
- di quali modalità di lettura l'apprendente avrà bisogno/sarà capace/sarà richiesto.

4.4.2.3 Nelle attività di **ricezione audiovisiva** chi usa la lingua riceve simultaneamente uno stimolo orale e visivo.

Tra le attività di questo tipo troviamo:

- seguire un testo letto ad alta voce
- guardare la TV, un video o un film sottotitolato
- usare le nuove tecnologie (multimedia, CD ROM ecc.).

Viene fornita una scala esemplificativa relativa alla visione della TV o di film.

Guardare la TV e i film	
C2	Come per C1
C1	È in grado di seguire film in cui si fa largo uso di espressioni gergali e idiomatiche.
B2	È in grado di comprendere quasi tutti i notiziari TV e i programmi d'attualità. È in grado di comprendere documentari, interviste in diretta, <i>talk show</i> , commedie e la maggior parte dei film in lingua standard.
B1	È in grado di comprendere in gran parte molti programmi TV su argomenti di suo interesse personale, quali interviste, brevi conferenze e notiziari, purché si parli piuttosto lentamente e chiaramente. È in grado di seguire molti film in cui lo sviluppo della storia sia in buona parte espresso dalle immagini e dalle azioni e la cui lingua sia chiara e lineare. È in grado di afferrare gli elementi principali di programmi TV su argomenti familiari, purché si parli in modo relativamente lento e chiaro.
A2	È in grado di individuare l'elemento principale di notizie televisive relative ad avvenimenti, incidenti ecc., purché il commento sia accompagnato da immagini. Nei notiziari TV è in grado di cogliere il passaggio ad altro argomento e di farsi un'idea del contenuto.
A1	Nessun descrittore

4.4.2.4 Le **strategie di ricezione** implicano l'identificazione del contesto e delle conoscenze del mondo rilevanti per quel contesto e l'attivazione degli opportuni **schemi**. Questi, a loro volta, generano aspettative sull'organizzazione e il contenuto dei messaggi (*inquadramento*). Nel corso di questo processo, si utilizzano gli indizi individuati in tutto il contesto (linguistico e non linguistico) e le aspettative relative al contesto attivate dagli schemi, per costruirsi una rappresentazione del significato espresso e formulare ipotesi sull'intenzione comunicativa sottesa. Con un pro-

cesso di approssimazione successiva si riempiono i vuoti del messaggio, evidenti e potenziali, in modo da dare sostanza alla rappresentazione del significato; viene elaborato il senso complessivo del messaggio e delle parti che lo costituiscono (*inferenza*). I vuoti che si colmano facendo delle inferenze possono essere dovuti a carenze linguistiche, difficili condizioni di ricezione, mancanza di conoscenza dell'argomento, o anche dal fatto che chi parla o scrive presume nel destinatario una familiarità con l'argomento, usa riferimenti indiretti e sottintesi, compie riduzioni concettuali o fonetiche. La praticabilità del modello cui si è giunti attraverso questo processo viene controllata sulla base degli indizi contestuali e contestuali in entrata, per verificare se sono congruenti con lo schema attivato – l'interpretazione che si dà della situazione (*verifica dell'ipotesi*). Se vi è contraddizione, si torna da capo alla prima operazione (*inquadramento*) per cercare uno schema alternativo che possa spiegare meglio gli indizi rilevati (*revisione dell'ipotesi*).

Pianificazione:

- *inquadramento* (scegliere il quadro cognitivo, attivare gli schemi, sviluppare aspettative).

Esecuzione:

- individuare indizi e utilizzarli per fare inferenze.

Valutazione:

- verificare le ipotesi: mettere in relazione reciproca indizi e schemi.

Riparazione:

- rivedere le ipotesi.

Viene fornita una scala esemplificativa.

Individuare indizi e fare inferenze (ricezione orale e scritta)	
C2	Come per C1
C1	È capace di usare indizi contestuali, grammaticali e lessicali per inferire atteggiamenti, stati d'animo e intenzioni e anticipare il seguito.
B2	È in grado di usare diverse strategie di comprensione, quali ascoltare concentrandosi sugli elementi principali, controllare la comprensione usando indizi contestuali.
B1	È in grado di identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse. È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.
A2	È in grado di usare l'idea che si è fatta del significato generale di brevi testi ed enunciati su argomenti quotidiani di tipo concreto, per indurre dal contesto il significato che le parole sconosciute possono avere.
A1	Nessun descrittore

4.4.3 Attività e strategie interattive

4.4.3.1 Interazione orale

Nelle attività interattive chi usa la lingua riveste alternativamente il ruolo di parlante e ascoltatore con uno o più interlocutori, insieme ai quali costruisce un discorso conversazionale, negoziando il significato sulla base del principio di cooperazione.

Nell'interazione si ricorre costantemente a strategie di ricezione e di produzione. Inoltre ci sono classi di strategie cognitive e di collaborazione (chiamate anche strategie discorsive e strategie di cooperazione) che organizzano la gestione della cooperazione e dell'interazione, ad esempio nel prendere e dare la parola, inquadrare il problema e definire una modalità di approccio, proporre e valutare le soluzioni, ricapitolare e sintetizzare quanto si è detto e mediare nel caso di conflittualità.

Tra le attività interattive troviamo ad esempio:

- transazioni
- conversazioni casuali
- discussioni informali
- discussioni formali
- dibattiti
- interviste
- negoziazioni
- progettazioni comuni
- cooperazioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo pratico.

Vengono forniti esempi di scale per:

- interazione orale generale
- comprendere un interlocutore parlante nativo
- conversazione
- discussione informale
- discussioni e incontri formali
- cooperazione finalizzata a uno scopo
- transazioni per ottenere beni e servizi
- scambio di informazioni
- intervistare ed essere intervistati.

Interazione orale generale	
C2	Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni. Esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza diversi modificatori del discorso. Aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con disinvoltura tale che l'interlocutore quasi non se ne accorge.
C1	È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che gli/le consente di superare con prontezza i vuoti mediante circonlocuzioni. I piccoli sforzi fatti alla ricerca di espressioni e le strategie di evitamento si notano poco; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.
B2	È in grado di utilizzare la lingua con scioltezza, correttezza ed efficacia, per parlare di un'ampia gamma di argomenti di ordine generale, accademico, professionale o che si riferiscano al tempo libero, segnalando con chiarezza le relazioni tra i concetti. Comunica spontaneamente con buona padronanza grammaticale, dando raramente l'impressione di doversi limitare in ciò che vuole dire e adottando un livello di formalità adatto alle circostanze.
	È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Mette in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze, espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni.
B1	È in grado di comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari, di <i>routine</i> o no, che lo/la interessino o si riferiscano alla sua professione. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Esprime il proprio pensiero su argomenti più astratti, culturali, quali film, libri, musica ecc.
	È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).
A2	È in grado di interagire con ragionevole disinvoltura in situazioni strutturate e conversazioni brevi, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori. Fa fronte senza troppo sforzo a semplici scambi di <i>routine</i> ; risponde a domande semplici e ne pone di analoghe e scambia idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili.
	È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di <i>routine</i> , basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con il lavoro e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.
A1	È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.

Comprendere un interlocutore parlante nativo	
C2	È in grado di comprendere il discorso di qualsiasi interlocutore parlante nativo, anche su argomenti astratti e complessi di natura specialistica che vanno al di là del suo settore, purché gli/le sia data l'opportunità di abituarsi a una varietà linguistica non standard.
C1	È in grado di comprendere in dettaglio discorsi su argomenti astratti e complessi di natura specialistica che vanno al di là del suo settore, anche se può a volte aver bisogno che venga confermato qualche particolare, specialmente se non ha familiarità con la varietà linguistica.
B2	È in grado di comprendere nei dettagli ciò che gli/le viene detto in lingua standard, anche in un ambiente rumoroso.
B1	In una conversazione quotidiana, è in grado di seguire un discorso pronunciato chiaramente che gli/le viene rivolto personalmente, anche se a volte deve chiedere di ripetere determinate parole o espressioni.
A2	È in grado di comprendere quanto basta per cavarsela senza eccessivo sforzo in semplici scambi comunicativi di <i>routine</i> . Generalmente è in grado di comprendere un discorso su argomenti familiari formulato chiaramente in lingua standard che gli/le viene rivolto direttamente, a condizione di poter chiedere di quando in quando delle ripetizioni o delle riformulazioni. In una semplice conversazione quotidiana è in grado di comprendere ciò che gli/le viene detto direttamente e personalmente, in modo chiaro e lento, se l'interlocutore è disponibile ad aiutarlo.
A1	È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole. È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono date con attenzione e lentamente e di seguire indicazioni brevi e semplici.

Conversazione	
C2	È in grado di conversare in modo disinvolto e appropriato, senza alcuna limitazione linguistica che ostacoli una vita personale e sociale soddisfacente.
C1	È in grado di usare la lingua per scopi sociali in modo flessibile ed efficace, esprimendo le dimensioni affettive, usando la lingua anche per alludere e per scherzare.
B2	È in grado di impegnarsi in modo attivo in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, anche se l'ambiente è rumoroso. È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo. È in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze.
B1	È in grado di intervenire in una conversazione su argomenti familiari, senza essersi preparato in precedenza. In una conversazione su temi quotidiani, è in grado di seguire un discorso chiaramente articolato che gli/le viene rivolto direttamente, anche se a volte deve chiedere la ripetizione di certe parole o espressioni. È in grado di sostenere una conversazione o una discussione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile. È in grado di esprimere sentimenti e atteggiamenti quali sorpresa, felicità, tristezza, interesse e indifferenza e di reagire se vengono manifestati da altre persone.
A2	È in grado di stabilire contatti sociali: saluti e congedi; presentazioni; ringraziamenti. Generalmente è in grado di comprendere un discorso su un argomento familiare formulato chiaramente in lingua standard che gli/le viene rivolto direttamente, a condizione di poter di quando in quando chiedere di ripetere o di riformulare. È in grado di partecipare a brevi conversazioni in contesti abituali su argomenti di suo interesse. È in grado di esprimere in termini semplici come si sente e di ringraziare. È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione se non ha l'aiuto dell'interlocutore. È in grado di usare semplici formule convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti e chiedere scusa e di rispondere a mosse analoghe. È in grado di dire ciò che gli/le piace o non piace.
A1	È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi. È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie. È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.

Discussione informale (tra amici)	
C2	Come per C1
C1	È in grado di seguire con disinvoltura e prendere parte a interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo, anche nel caso in cui affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari.
B2	È in grado di seguire una discussione animata che si svolge tra parlanti nativi. È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, di argomentare in modo convincente e rispondere ad argomentazioni complesse proposte da altri. È in grado di prendere attivamente parte a una discussione informale in un contesto familiare, facendo commenti, esponendo chiaramente il proprio punto di vista, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e reagendo a quelle avanzate da altri. Con qualche sforzo riesce ad afferrare molto di ciò che viene detto in una discussione che si svolge in sua presenza, ma può avere difficoltà a parteciparvi attivamente se la discussione ha luogo tra parlanti nativi che non modificano affatto il loro linguaggio. Nel corso di una discussione è in grado di esprimere e sostenere le proprie opinioni, fornendo opportunamente spiegazioni, informazioni a sostegno e commenti.
B1	È in grado di seguire molto di ciò che viene detto in sua presenza su argomenti generali, a condizione che gli interlocutori evitino di usare espressioni idiomatiche e usino una pronuncia chiara. È in grado di esprimere il proprio pensiero su argomenti astratti o culturali quali film, libri, musica ecc. È in grado di spiegare perché qualcosa costituisca un problema. È in grado di commentare brevemente il punto di vista degli altri. È in grado di confrontare e valutare delle alternative, discutendo su che cosa fare, dove andare, con chi, cosa scegliere ecc. In una discussione informale è generalmente in grado di seguire i punti salienti, a condizione che si parli in lingua standard e la pronuncia sia chiara. Discutendo di argomenti di proprio interesse, è in grado di esprimere o sollecitare punti di vista e opinioni personali. È in grado di far comprendere le proprie opinioni e reazioni quando si tratta di risolvere un problema o di questioni pratiche quali dove andare, cosa fare, come organizzare un'attività (ad es. un'uscita). È in grado di esprimere educatamente convinzioni e opinioni, accordo e disaccordo.
A2	Generalmente è in grado di individuare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, purché si parli lentamente e chiaramente. È in grado di discutere cosa fare la sera o nel <i>week-end</i> . È in grado di formulare suggerimenti e di rispondere a quelli di altri. È in grado di esprimere accordo e disaccordo con altre persone. È in grado di discutere in modo semplice questioni pratiche di tutti i giorni, se ci si rivolge direttamente a lui/lei parlando chiaramente e lentamente. È in grado di discutere cosa fare, dove andare e prendere accordi per incontrarsi.
A1	Nessun descrittore

Discussioni e incontri formali*	
C2	In discussioni formali su questioni complesse è in grado di sostenere la propria posizione, avanzando argomentazioni articolate e persuasive, senza mostrarsi svantaggiato rispetto a un parlante nativo.
C1	È in grado di seguire con facilità un dibattito, anche su argomenti astratti, complessi e poco familiari. È in grado di sostenere una posizione formale in modo convincente, rispondendo a domande, a commenti e a contro-argomentazioni complesse con scioltezza e spontaneità e in modo appropriato.
B2	È in grado di seguire una discussione animata, identificando con precisione gli argomenti a favore e contro i singoli punti di vista. È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, presentare argomentazioni complesse e rispondere in modo convincente a quelle presentate da altri. È in grado di partecipare attivamente a discussioni formali su argomenti di <i>routine</i> o non abituali. È in grado di seguire una discussione su argomenti che rientrano nel suo settore e comprendere nei dettagli i punti messi in evidenza da chi parla. È in grado di dare contributi esprimendo e sostenendo la propria opinione, valutando proposte in alternativa, avanzando ipotesi e rispondendo a quelle avanzate da altri.
B1	È in grado di seguire buona parte di quanto viene detto se riguarda il suo settore, a condizione che gli interlocutori evitino di usare espressioni idiomatiche e parlino con pronuncia chiara. È in grado di proporre con chiarezza il proprio punto di vista, ma ha difficoltà nel dibatterlo. È in grado di prendere parte a una discussione formale di <i>routine</i> su argomenti familiari, che si svolga in lingua standard pronunciata chiaramente e che implichi lo scambio di informazioni fattuali, il ricevere istruzioni o la discussione di come risolvere problemi pratici.
A2	Generalmente è in grado di seguire il passaggio ad altro argomento in una discussione formale, se essa si riferisce al suo settore ed è condotta chiaramente e lentamente. È in grado di scambiare le opportune informazioni ed esprimere la propria opinione su problemi pratici, se direttamente sollecitato/a, a condizione di ricevere qualche aiuto nella formulazione e di poter eventualmente chiedere la ripetizione di punti chiave. Se interpellato/a direttamente, in una riunione formale è in grado di dire ciò che pensa delle cose in discussione, a condizione di poter eventualmente chiedere la ripetizione di punti chiave.
A1	Nessun descrittore

* I descrittori di questa sotto-scala non sono stati tarati empiricamente sulla base del modello di misurazione.

Cooperazione finalizzata a uno scopo (ad es. riparare un'auto, discutere un documento, organizzare un'iniziativa)	
C2	Come per B2
C1	Come per B2
B2	È in grado di comprendere in modo affidabile istruzioni dettagliate. È in grado di far avanzare il lavoro invitando altri a prendervi parte, a dire che cosa pensano ecc. È in grado di delineare con chiarezza una questione o un problema, riflettendo su cause o conseguenze, soppesando vantaggi e svantaggi di approcci differenti.
B1	È in grado di seguire ciò che viene detto, ma può a volte aver bisogno di chiedere che qualcosa venga ripetuto o chiarito, se gli altri parlano velocemente o a lungo. È in grado di spiegare perché qualcosa costituisce un problema e di discutere che cosa fare, confrontando e valutando alternative. È in grado di commentare succintamente il punto di vista degli altri. Generalmente è in grado di seguire ciò che viene detto e, se necessario, ne ripete parte per confermare che ci si è capiti. È in grado di far capire che cosa pensa e prova rispetto a possibili soluzioni o su che cosa sia opportuno fare, dando brevi motivazioni e spiegazioni. È in grado di sollecitare altri ad esprimere il proprio punto di vista su come procedere.
A2	È in grado di comprendere quanto basta per affrontare senza eccessivo sforzo semplici compiti di <i>routine</i> , chiedendo in modo molto semplice di ripetere quando non ha capito. È in grado di discutere su che cosa fare, facendo proposte e rispondendo a quelle avanzate da altri, chiedendo indicazioni e dandone. È in grado di segnalare se sta seguendo un discorso e gli/le si può far capire ciò che è necessario, se l'interlocutore è disponibile a farlo. È in grado di comunicare in semplici compiti di <i>routine</i> , usando espressioni semplici per chiedere e dare oggetti, ottenere semplici informazioni e discutere cosa fare.
A1	È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte lentamente, chiaramente e direttamente e di seguire semplici indicazioni. È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.

Transazioni per ottenere beni e servizi	
C2	Come per B2
C1	Come per B2
B2	Per quel che riguarda l'aspetto linguistico, è in grado di affrontare una negoziazione per risolvere una situazione conflittuale (ad es. una contravvenzione immeritata, un risarcimento di danni in un appartamento, la responsabilità di un incidente). È in grado di formulare una richiesta di risarcimento usando un linguaggio persuasivo per chiedere soddisfazione e definendo chiaramente i limiti delle eventuali concessioni a cui è disposto/a. È in grado di spiegare un problema insorto, chiarendo che chi eroga il servizio o il cliente deve fare una concessione.
B1	È in grado di cavarsela in quasi tutte le transazioni che si possono presentare quando si viaggia, si organizza un viaggio, si prenota un albergo o si tratta con le autorità durante un soggiorno all'estero. È in grado di far fronte a situazioni meno abituali nei negozi, negli uffici postali, nelle banche, ad es. per restituire un oggetto acquistato di cui non è soddisfatto/a. È in grado di fare un reclamo. È in grado di cavarsela in molte delle situazioni che si possono presentare in un'agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso, ad esempio chiedere a un passeggero dove scendere per arrivare a una destinazione non familiare.
A2	È in grado di cavarsela con gli aspetti comuni della vita di tutti i giorni, come viaggiare, alloggiare, mangiare e fare acquisti. È in grado di farsi dare tutte le informazioni necessarie da un ufficio turistico, purché si tratti di informazioni semplici e non specialistiche. È in grado di chiedere e fornire merci e servizi di uso corrente. È in grado di farsi dare semplici informazioni per viaggiare e usare i mezzi pubblici: bus, treni e taxi; chiedere e indicare il percorso; comperare i biglietti. È in grado di chiedere informazioni fattuali e fare semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali e nelle banche. È in grado di dare e farsi dare informazioni su quantità, numeri, prezzi ecc. È in grado di fare semplici acquisti indicando ciò che vuole e chiedendone il prezzo. È in grado di ordinare un pasto.
A1	È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede. È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.

Scambio di informazioni	
C2	Come per B2
C1	Come per B2
B2	È in grado di comprendere e scambiare informazioni e consigli complessi su tutta la gamma di argomenti che si riferiscono al suo ruolo professionale. È in grado di trasmettere informazioni dettagliate in modo affidabile. È in grado di descrivere una procedura in modo chiaro e dettagliato. È in grado di sintetizzare e riferire informazioni e dati traendoli da fonti diverse.
B1	È in grado di scambiare con discreta sicurezza, controllare e confermare informazioni di tipo fattuale su argomenti familiari, di <i>routine</i> e argomenti non abituali, all'interno del suo campo di esperienza. È in grado di descrivere come fare una cosa, dando istruzioni dettagliate. È in grado di riassumere un racconto, un articolo, un discorso, una discussione, un'intervista, un documentario esprimendo la propria opinione e fornendo ulteriori dettagli, se richiesti. È in grado di trovare e trasmettere un'informazione lineare di tipo fattuale. È in grado di chiedere indicazioni precise e di seguirle. È in grado di farsi dare informazioni più dettagliate.
A2	È in grado di comprendere quanto basta per far fronte a semplici scambi comunicativi di <i>routine</i> senza eccessivo sforzo. È in grado di far fronte alle esigenze pratiche della vita di tutti i giorni: trovare e trasmettere informazioni lineari di tipo fattuale. È in grado di porre domande su abitudini e <i>routine</i> e di rispondere a domande analoghe. È in grado di porre domande su passatempi e attività svolte e di rispondere a domande analoghe. È in grado di dare e seguire semplici indicazioni e istruzioni, ad es. spiegare come arrivare in un luogo. È in grado di comunicare in compiti semplici e di <i>routine</i> che si basano su uno scambio di informazioni semplice e diretto. È in grado di scambiare alcune informazioni su operazioni familiari e di <i>routine</i> . È in grado di porre domande sul lavoro e il tempo libero e di rispondere a domande analoghe. È in grado di chiedere e indicare un percorso aiutandosi con una cartina o una pianta. È in grado di chiedere e dare informazioni personali.
A1	È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte direttamente e lentamente e di seguire semplici indicazioni. È in grado di rispondere a domande semplici e di porre di analoghe, prendere l'iniziativa e rispondere a semplici enunciati in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari. È in grado di rispondere a domande su se stesso, dove vive, la gente che conosce, le cose che possiede e porre domande analoghe. È in grado di indicare il tempo usando espressioni quali "la settimana prossima", "venerdì scorso", "a novembre", "alle tre".

Intervistare ed essere intervistati	
C2	In un'intervista è in grado di sostenere molto bene la propria parte, strutturando il discorso e interagendo con autorevolezza e assoluta scioltezza sia come intervistatore che come intervistato, senza mostrarsi svantaggiato rispetto a un parlante nativo.
C1	È in grado di partecipare pienamente a un'intervista, sia da intervistatore che da intervistato, sviluppando e approfondendo i punti in discussione con scioltezza e senza alcun aiuto e gestendo in modo adeguato le interloquzioni.
B2	È in grado di condurre un'intervista sciolta ed efficace, allontanandosi in modo spontaneo dalle domande predisposte e sfruttando le risposte interessanti per indagare oltre. È in grado di prendere l'iniziativa in un'intervista, sviluppando e approfondendo i concetti, con poco bisogno di aiuto e sollecitazioni dall'intervistatore.
B1	In un'intervista/colloquio è in grado di fornire le informazioni concrete richieste (ad es. descrivere i sintomi a un medico), ma lo fa con precisione limitata. È in grado di portare a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte aver bisogno di chiedere di ripetere se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia. In un'intervista/colloquio è in grado di prendere qualche iniziativa (ad es. introdurre un nuovo argomento) ma nell'interazione dipende molto dall'intervistatore. È in grado di usare un questionario preparato per condurre un'intervista strutturata aggiungendo spontaneamente qualche domanda di approfondimento.
A2	In un'intervista è in grado di farsi capire e comunicare concetti e informazioni su argomenti familiari, a condizione di poter chiedere di quando in quando dei chiarimenti e di essere a volte aiutato ad esprimere ciò che vuole. In un'intervista è in grado di rispondere a semplici domande e di reagire a semplici asserzioni.
A1	In un'intervista è in grado di indicare i dati personali rispondendo a domande semplici e dirette, formulate molto lentamente e in modo chiaro e diretto in un linguaggio privo di espressioni idiomatiche.

4.4.3.2 Interazione scritta

L'interazione che si avvale del mezzo scritto comprende attività quali:

- passare e scambiare appunti, promemoria ecc., quando l'interazione orale non è ammessa o è inopportuna
- corrispondere per lettera, fax, posta elettronica ecc.
- negoziare il testo di accordi, contratti, comunicati ecc., riformulando e scambiandosi testi preparatori, emendamenti, bozze corrette ecc.
- partecipare a forum in rete *on-line* e *off-line*.

4.4.3.3 Ovviamente l'interazione faccia a faccia può avvalersi di più canali: orale, scritto, audiovisivo, paralinguistico (vedi 4.4.5.2) e paratestuale (vedi 4.4.5.3).

4.4.3.4 I programmi per computer sempre più sofisticati creeranno le condizioni perché la comunicazione interattiva tra uomo e macchina giochi un ruolo sempre più importante nei domini pubblico, professionale ed educativo, e anche in quello personale.

Vengono forniti esempi di scale per:

- l'interazione scritta generale
- la corrispondenza
- appunti, messaggi e moduli.

Interazione scritta generale	
C2	Come per C1
C1	È in grado di esprimersi con chiarezza e precisione, adattandosi al destinatario in modo flessibile ed efficace.
B2	È in grado di dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri.
B1	È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante.
A2	È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.
A1	È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.

Corrispondenza	
C2	Come per C1
C1	Nella corrispondenza personale è in grado di esprimersi con chiarezza, precisione e flessibilità, esprimendo le dimensioni affettive e usando la lingua anche per alludere e per scherzare.
B2	Nelle lettere è in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze e commentando le notizie e i punti di vista del corrispondente.
B1	È in grado di scrivere lettere personali per dare notizie ed esprimere il proprio pensiero su argomenti astratti o culturali quali musica e film. In lettere personali è in grado di descrivere esperienze, sentimenti e avvenimenti, precisando qualche particolare.
A2	È in grado di scrivere lettere personali molto semplici per ringraziare o scusarsi.
A1	È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice.

Appunti, messaggi e moduli	
C2	Come per B1
C1	Come per B1
B2	Come per B1
B1	È in grado di prendere nota di messaggi che trasmettono una richiesta o espongono un problema. È in grado di scrivere messaggi con informazioni di interesse immediato da trasmettere ad amici, persone di servizio, insegnanti e altre persone frequentate nella vita di tutti i giorni, riuscendo a far comprendere i punti che ritiene importanti.
A2	È in grado di prendere nota di un messaggio semplice e breve, a condizione di poter chiedere di ripetere o riformulare. È in grado di scrivere brevi e semplici appunti e messaggi riferiti a bisogni immediati.
A1	È in grado di scrivere numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel paese ecc. per riempire ad esempio il modulo di registrazione degli alberghi.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *in quale tipo di interazione comunicativa l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad impegnarsi*
- *quale ruolo l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato a giocare nell'interazione.*

4.4.3.5 Strategie dell'interazione

L'interazione comprende sia le attività ricettive sia quelle produttive ed anche un'attività peculiare alla costruzione di un discorso comune, pertanto tutte le strategie menzionate per la ricezione e la produzione riguardano anche l'interazione. Ciononostante, il fatto che nell'interazione orale si arrivi a costruire collettivamente il significato attivando un contesto mentale in parte comune, definendo cosa può essere dato come presupposto, cercando di capire da dove provengono le persone, avvicinandosi o definendo e mantenendo una certa distanza, solitamente in tempo reale, significa che a quelle ricettive e produttive si aggiungono strategie di altro tipo, che sono peculiari dell'interazione e permettono la gestione del processo. Inoltre il fatto che l'interazione abbia prevalentemente luogo faccia a faccia tende a produrre una maggior ridondanza testuale e linguistica, nei tratti paralinguistici e negli indizi contestuali, tutti elementi che possono essere più o meno elaborati, più o meno espliciti, a seconda di quanto è avvertito come appropriato dal costante controllo del processo da parte dei soggetti.

La pianificazione dell'interazione orale implica l'attivazione di schemi o di un "prassigramma" (vale a dire un diagramma che rappresenta la struttura dell'interazione comunicativa) degli scambi che si possono probabilmente avere in quella attività (*inquadramento*) e considerazioni sulla distanza comunicativa tra gli interlocutori (*identificare vuoti informativi; giudicare cosa si può dare come presupposto*) sulla cui base si scelgono le opzioni e si preparano le mosse interattive (*pianificare le mosse*). Nel corso dell'attività i parlanti adottano strategie per prendere l'iniziativa nel discorso (*prendere la parola*), per consolidare la collaborazione in funzione del compito e mantenere viva la discussione (*cooperare a livello interpersonale*), per contribuire alla comprensione reciproca e mantenere un approccio centrato sul compito da svolgere (*cooperare a livello ideativo*), per poter chiedere di essere aiutati a formulare qualcosa (*chiedere aiuto*). Come la pianificazione, anche la valutazione ha implicazioni a livello comunicativo: giudicare la congruenza tra gli schemi che si intendono applicare e ciò che sta realmente accadendo (*controllo: schemi e prassigramma*) e valutare quanto le cose vadano nel modo desiderato (*controllo: efficacia e successo*). Fraintendimenti o ambiguità intollerabili portano a richieste di chiarimenti che possono situarsi a livello comunicativo o linguistico (*chiedere e dare chiarimenti*) e a interventi per ristabilire la comunicazione ed eventualmente chiarire i malintesi (*riparare la comunicazione*).

Pianificazione:

- inquadrare (scegliere il prassigramma)
- identificare le distanze nell'informazione e nelle opinioni (condizioni di "felicità")
- giudicare cosa si può dare come presupposto
- pianificare le mosse.

Esecuzione:

- prendere la parola
- cooperare a livello interpersonale
- cooperare a livello ideativo
- far fronte all'imprevisto
- chiedere aiuto.

Valutazione:

- controllare (schemi, prassigramma)
- controllare (efficacia, successo).

Riparazione:

- chiedere chiarimenti
- dare chiarimenti
- riparare la comunicazione.

Vengono forniti esempi di scale per:

- prendere la parola
- cooperare
- chiedere chiarimenti.

Prendere la parola (alternarsi nei turni di parola)	
C2	Come per C1
C1	È in grado di scegliere, nel repertorio di funzioni discorsive di cui dispone, le espressioni adatte per prendere la parola e introdurre le proprie osservazioni in modo appropriato o per guadagnare tempo e non cedere il turno di parola mentre pensa.
B2	È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche. È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo appropriato, utilizzando efficacemente i turni di parola. È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante. È in grado di usare frasi fatte (per es. "è una domanda a cui è difficile rispondere") per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire.
B1	È in grado di intervenire in una discussione su argomenti familiari, usando un'espressione adatta per prendere la parola.
	È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia su argomenti familiari o di suo interesse.
A2	È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione. È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.
	È in grado di richiamare l'attenzione.
A1	Nessun descrittore

Cooperare	
C2	Come per C1
C1	È in grado di collegare con abilità il proprio intervento a quello degli altri interlocutori.
B2	È in grado di contribuire allo sviluppo della discussione formulando enunciati che mostrino che ha capito e portando avanti il ragionamento con asserzioni e inferenze. È in grado di contribuire a sostenere una conversazione su un terreno familiare, mostrando comprensione, sollecitando gli altri ad intervenire ecc.
B1	È in grado di usare un repertorio elementare di lingua e strategie per contribuire a sostenere la conversazione o la discussione. In una discussione è in grado di fare il punto della situazione, contribuendo così a mettere a fuoco il discorso.
	È in grado di ripetere parte di ciò che un interlocutore ha detto per confermare che ci si è capiti e contribuire a sviluppare le idee. È in grado di invitare altri a intervenire nella discussione.
A2	È in grado di indicare se sta seguendo il discorso.
A1	Nessun descrittore

Chiedere chiarimenti	
C2	Come per B2
C1	Come per B2
B2	È in grado di porre domande di approfondimento per controllare di aver capito ciò che l'interlocutore intendeva dire e farsi chiarire i punti ambigui.
B1	È in grado di chiedere a qualcuno di chiarire e precisare ciò che si è appena detto.
A2	Se non ha capito è in grado di chiedere in modo molto semplice di ripetere. Usando frasi fatte è in grado di chiedere chiarimenti su parole chiave o espressioni che non ha compreso.
	È in grado di dire che non è riuscito a seguire.
A1	Nessun descrittore

4.4.4 Attività e strategie di mediazione

Nelle **attività di mediazione** chi usa la lingua non intende esprimere il proprio pensiero, ma semplicemente agire da intermediario tra due interlocutori che non riescono a comprendersi direttamente – normalmente (ma non obbligatoriamente) persone che usano lingue diverse. Tra le attività di mediazione troviamo ad esempio l'interpretariato (orale) e la traduzione (scritta) ma anche il riassumere e il parafrasare testi nella medesima lingua, quando la lingua del testo originale non risulta comprensibile al destinatario.

4.4.4.1 Mediazione orale:

- interpretariato simultaneo (congressi, riunioni, conferenze ecc.)
- interpretariato consecutivo (discorsi di benvenuto, visite guidate ecc.)
- interpretariato informale:
 - per visitatori stranieri nel proprio paese
 - per parlanti nativi all'estero
 - in situazioni sociali e transazionali, per amici, per la famiglia, per clienti, per ospiti stranieri ecc.
 - di cartelli, menù, avvisi ecc.

4.4.4.2 Mediazione scritta:

- traduzione letterale (ad es. di contratti, testi giuridici e scientifici ecc.)
- traduzione letteraria (romanzi, teatro, poesie, libretti d'opera ecc.)
- sommari (articoli di giornali e riviste ecc.) nella L2 o tra L1 e L2
- parafrasi (testi specialistici, per profani).

4.4.4.3 Le strategie di mediazione rispecchiano modi di trattare l'informazione e definirne il significato con risorse limitate. Il processo può comprendere una pianificazione preliminare per organizzare le risorse e ricavarne il massimo (*richiamare conoscenze di sfondo; individuare elementi di supporto, preparare un glossario*), ed anche delle considerazioni su come affrontare il compito (*considerare i bisogni degli interlocutori; scegliere le dimensioni della parte da interpretare*). Nel processo di interpretariato, spiegazione o traduzione, il mediatore deve anticipare ciò che sta per essere detto mentre sta formulando ciò che è stato appena detto, deve cioè destreggiarsi simultaneamente con due differenti "pezzi" o unità interpretative (*anticipare*). Deve prendere nota di espressioni per estendere il proprio vocabolario (*registrare possibilità ed equivalenze*) e costruire "isole di sicurezza" (dei "pezzi" prefabbricati) che liberino la sua capacità di trattare il testo e alimentino la previsione. D'altro canto deve disporre di tecniche che gli/le permettano di superare incertezze ed evitare interruzioni – conservando al contempo la capacità di previsione (*superare le lacune*). Il controllo si svolge a un livello comunicativo (*controllare la congruenza*) e a uno

linguistico (*controllare la coerenza d'uso*) e porta, senz'altro nella traduzione scritta, a riparazioni basate sulla consultazione di dizionari e di altre opere e anche di persone competenti in quel determinato settore (*refinire consultando dizionari e repertori; consultare esperti e fonti*).

Pianificazione:

- richiamare conoscenze di sfondo
- individuare elementi di supporto
- preparare un glossario
- considerare i bisogni degli interlocutori
- scegliere le unità da interpretare.

Esecuzione:

- anticipare: trattare l'informazione in ingresso e simultaneamente formulare l'ultimo pezzo in tempo reale
- registrare possibilità ed equivalenze
- superare le lacune.

Valutazione:

- controllare la congruenza delle due versioni
- controllare la coerenza d'uso.

Riparazione:

- refinire consultando dizionari e repertori
- consultare esperti e fonti.

Non sono al momento disponibili scale esemplificative.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali sono le attività di mediazione in cui l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato a impegnarsi.*

4.4.5 Comunicazione non verbale

4.4.5.1 Le **azioni concrete** che accompagnano le attività linguistiche (normalmente: attività orali faccia a faccia) comprendono:

- *indicazione*, ad es. con un dito, la mano, uno sguardo, un cenno del capo. A queste azioni si accompagnano deittici per l'identificazione di oggetti, persone ecc., come per esempio "Vorrei questo. No, non quello, questo."
- *dimostrazione*, accompagnata da deittici e verbi al presente come in "Prendo questo e lo fisso qui, così. Ora fai anche tu così."
- *azioni chiaramente osservabili*, che possono essere date per conosciute in un racconto, un commento, un ordine ecc., come per esempio "Non farlo.", "Ben fatto.", "Oh no, l'ha fatto cadere.". In tutti questi casi l'enunciato non può essere capito se non vedendo l'azione.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *in quale misura gli apprendenti avranno bisogno di/saranno capaci di/invitati a combinare le azioni alle parole e viceversa*
- *in quali situazioni avranno bisogno di/saranno capaci di/saranno invitati a farlo.*

4.4.5.2 La dimensione **paralinguistica** comprende:

- il *linguaggio del corpo*. Il linguaggio paralinguistico del corpo si distingue dalle azioni pratiche accompagnate dal linguaggio in quanto veicola significati convenzionali che possono essere diversi da cultura a cultura. Per esempio in molti paesi europei si ricorre a:
 - gesti (ad es. il pugno levato in segno di protesta)
 - espressioni del volto (ad es. il sorriso o il cipiglio)
 - la postura (ad es. il corpo accasciato per esprimere disperazione o proteso per esprimere vivo interesse)
 - il contatto oculare (ad es. strizzatina d'occhi cospiratoria o sguardo scettico)
 - il contatto del corpo (ad es. il bacio o la stretta di mano)
 - la prossemica (ad es. lo stare vicino o lontano).
- l'uso di *onomatopée*. Tali suoni (o sillabe) sono considerati elementi paralinguistici perché, pur veicolando significati convenzionali, sono estranei al normale sistema fonologico della lingua, ad esempio:
 - "ssst" per imporre silenzio
 - "hmm" per esprimere dubbio
 - "uff" per esprimere fastidio, impazienza
 - "ahi" per esprimere dolore
 - "brr" per indicare che fa freddo.

- *tratti prosodici*. L'uso di questi tratti è paralinguistico quando, pur veicolando significati convenzionali (ad es. in relazione ad atteggiamenti e stati d'animo), esula dal normale sistema fonologico che attribuisce un preciso ruolo alle caratteristiche prosodiche di lunghezza, tono, accento; ad esempio:
 - tipo di voce (roca, ansimante, penetrante, ecc.)
 - tono (ringhioso, piagnucoloso, lancinante, ecc.)
 - volume (bisbiglio, mormorio, grido, ecc.)
 - lunghezza (ad es. "mooolto bene").

Molti effetti paralinguistici risultano dalla combinazione di tono, lunghezza, volume e qualità della voce.

La comunicazione paralinguistica dovrebbe essere nettamente distinta dai *linguaggi dei segni* che non rientrano nell'ambito del *Quadro di riferimento*, che offre peraltro molti concetti e categorie pertinenti anche per gli esperti del settore.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali sono i comportamenti paralinguistici che l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato (a) a riconoscere e comprendere, (b) a usare.*

4.4.5.3 **Elementi paratestuali**: nei testi scritti un ruolo analogo a quello "paralinguistico" viene assunto da elementi quali:

- illustrazioni (fotografie, disegni ecc.)
- schemi, tavole, diagrammi, simboli ecc.
- caratteristiche tipografiche (caratteri, corpo, spazio, sottolineatura, impaginazione ecc.)

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali sono i comportamenti paralinguistici che l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato (a) a riconoscere e comprendere, (b) ad usare.*

4.5 PROCESSI DELLA COMUNICAZIONE LINGUISTICA

Per agire parlando, scrivendo, ascoltando e leggendo, l'apprendente deve essere capace di eseguire una serie di azioni che richiedono abilità.

Per parlare, l'apprendente deve essere capace di:

- *pianificare e organizzare* un messaggio (capacità cognitive)
- *formulare* un enunciato (capacità linguistiche)
- *pronunciare* l'enunciato (capacità fonetiche).

Per scrivere, l'apprendente deve essere capace di:

- *organizzare e formulare* un messaggio (capacità cognitive e linguistiche)
- *scrivere* il testo *a mano* o *a macchina* (capacità manuali) o trasporlo in altro modo nella forma scritta.

Per ascoltare, l'apprendente deve essere in grado di:

- *percepire* l'enunciato (capacità uditive e fonetiche)
- *identificare* il messaggio linguistico (capacità linguistiche)
- *comprendere* il messaggio (capacità semantiche)
- *interpretare* il messaggio (capacità cognitive).

Per leggere, l'apprendente deve essere in grado di:

- *percepire* il testo scritto (capacità visive)
- *riconoscere* lo scritto (capacità ortografiche)
- *identificare* il messaggio (capacità linguistiche)
- *comprendere* il messaggio (capacità semantiche)
- *interpretare* il messaggio (capacità cognitive).

Le tappe osservabili di questo processo sono chiare e conosciute, mentre le altre – ciò che succede nel sistema nervoso centrale – non lo sono. Con l'analisi seguente intendiamo semplicemente individuare alcuni aspetti del processo determinanti per lo sviluppo della padronanza linguistica.

4.5.1 Pianificazione

Si tratta della selezione, dell'interrelazione e del coordinamento di componenti della competenza generale e linguistico-comunicativa (vedi cap. 5) su cui deve poggiare l'evento comunicativo perché chi usa/apprende la lingua possa realizzare le proprie intenzioni comunicative.

4.5.2 Esecuzione

4.5.2.1 Produzione

Nella produzione entrano in gioco due componenti:

- La componente relativa alla *formulazione* assume il risultato della pianificazione e gli dà forma linguistica. Ciò implica operazioni lessicali, grammaticali e fonologiche (e nello scritto: ortografiche) distinte che sembrano (ad es. nei casi di disfasia) essere relativamente indipendenti ma di cui non si è ancora compresa del tutto l'esatta interrelazione.
- La componente relativa all'*articolazione* organizza l'attività motoria dell'apparato vocale, in modo da convertire il prodotto del processo fonologico in movimenti coordinati degli organi della parola, così da produrre la sequenza di onde sonore che costituiscono l'enunciato, o, invece, interviene sull'attività motoria della mano per produrre un testo scritto a mano o a macchina.

4.5.2.2 Ricezione

Il processo di *ricezione* comprende quattro tappe che, anche se si svolgono in sequenza lineare (dal basso verso l'alto), vengono continuamente aggiornate e reinterpretate (dall'alto verso il basso) sulla base della conoscenza del mondo reale, delle aspettative, che sono legate agli schemi mentali, e della comprensione del testo, che si modifica continuamente, in un processo interattivo inconscio:

- la percezione del parlato e dello scritto: riconoscimento di suoni/lettere e delle parole (scritte a mano e stampate)
- l'identificazione del testo, completo o parziale, come portatore di significato
- la comprensione semantica e cognitiva del testo in quanto entità linguistica
- l'interpretazione del messaggio nel contesto.

Le abilità attivate sono le seguenti:

- abilità percettive
- memoria
- abilità di decodifica
- inferenziazione
- anticipazione
- immaginazione
- lettura veloce
- riferimenti incrociati (in avanti e all'indietro).

La comprensione, soprattutto di testi scritti, può essere agevolata con opportuni ausili e materiale di consultazione, quali:

- dizionari (monolingui e bilingui)
- repertori

- dizionari di pronuncia
- dizionari e grammatiche elettronici, sistemi di controllo ortografico e altri strumenti
- grammatiche di consultazione.

4.5.2.3 Interazione

Il processo di *interazione orale* si distingue da una semplice successione di attività di ascolto e parlato per diversi aspetti:

- I processi produttivi e ricettivi si sovrappongono. Mentre il locutore sta elaborando il suo enunciato senza averlo ancora completato, l'interlocutore ha iniziato a pianificare la sua risposta sulla base delle ipotesi che formula sulla natura, il significato e l'interpretazione dell'enunciato stesso.
- Il discorso è cumulativo. Nella misura in cui l'interazione procede, i partecipanti convergono nella lettura della situazione, sviluppano aspettative e si concentrano sulle questioni rilevanti. Questi processi si riflettono nella forma degli enunciati prodotti.

Nell'*interazione scritta* (ad es. corrispondenza tramite lettere, fax, posta elettronica ecc.) le operazioni di ricezione e produzione rimangono distinte (anche se con l'interazione elettronica, ad esempio via Internet, ci si sta avvicinando sempre più all'interazione "in tempo reale"). Gli effetti del discorso cumulativo sono analoghi a quelli dell'interazione orale.

4.5.3 Controllo

La componente strategica si fa carico di aggiornare, nel corso della comunicazione, attività mentali e competenze tanto per i processi di produzione che per quelli di ricezione. Bisogna osservare che nel controllo dei processi produttivi il riscontro che chi parla/scrive riceve a ogni tappa (formulazione, articolazione e percezione acustica) costituisce un fattore importante.

In senso più ampio, la componente strategica è preposta anche al controllo del processo comunicativo in corso di realizzazione e offre modalità adeguate per la sua gestione, ad es. nei casi seguenti:

- far fronte all'imprevisto, come passaggio ad altri domini, schemi, temi ecc.
- far fronte a interruzioni del flusso comunicativo, nell'interazione e nella produzione, dovuti a fattori quali lapsus di memoria
- inadeguatezza della competenza comunicativa per il compito in corso, a cui si fa fronte attraverso l'uso di strategie compensative quali ristrutturazione, circonlocuzioni, sostituzione, richiesta di aiuto
- fraintendimenti ed errate interpretazioni (a cui si fa fronte con la richiesta di chiarimenti)

- lapsus di lingua, parole capite male (a cui si fa fronte con l'uso di strategie di riparazione).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali capacità deve possedere l'apprendente, e in quale misura, per poter svolgere in modo soddisfacente i compiti comunicativi che gli sono richiesti*
- *quali capacità possono essere date per presupposte e quali devono essere sviluppate*
- *quali sono gli strumenti di consultazione che l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad usare in modo efficace.*

4.6 I TESTI

Come si è detto nel secondo capitolo, con "testo" si intende qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale sia scritto che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia. Non esiste atto di comunicazione linguistica senza un testo; le attività e i processi linguistici vengono tutti analizzati e classificati in funzione della relazione che si instaura tra chi usa/apprende la lingua o qualsiasi altro interlocutore (o altri interlocutori) e il testo, considerato come prodotto finito, come 'manufatto', o come risultato atteso o anche come prodotto in corso di elaborazione. Di queste attività e processi si è parlato in modo più preciso in 4.4 e 4.5. Nella vita sociale i testi hanno svariate funzioni che si esprimono in altrettante differenze di forma e di sostanza. Per scopi diversi si ricorre a *canali* diversi. Differenze di canali, di scopi e di funzioni comportano differenze non solo nel contesto, ma anche nell'organizzazione e presentazione dei messaggi. Di conseguenza, i testi possono essere classificati in diversi tipi riconducibili a *generi* diversi. Si veda anche 5.2.3.2 (macrofunzioni).

4.6.1 Testi e canali

Ogni testo utilizza un determinato canale, normalmente onde sonore o strumenti scritti. Considerando le proprietà fisiche del canale che si riflettono anche sui processi di produzione e ricezione si possono definire delle sottocategorie, ad es. per l'orale si può avere un discorso diretto rivolto a una persona vicina, rispetto a quello rivolto a un pubblico o a quello fatto al telefono; per lo scritto si può distinguere tra testo a stampa, testo scritto a mano o in altro modo. Per usare un determinato canale di comunicazione chi usa/apprende la lingua deve disporre dei necessari mezzi senso-motori. Nel caso dell'orale deve essere capace di udire bene in quelle determinate condizioni e avere un buon controllo degli organi fonatori e articolatori. Nel

caso dello scritto, deve riuscire a vedere con la dovuta precisione e avere il controllo delle proprie mani. Deve inoltre disporre di conoscenze e di capacità (descritte altrove in questo *Quadro di riferimento*) da un lato per identificare, comprendere e interpretare il testo e dall'altro per organizzarlo, formularlo e produrlo. Ciò vale per qualsiasi testo, indipendentemente dalla sua natura.

Quanto si è detto non deve scoraggiare e distogliere chi ha difficoltà di apprendimento o è affetto da handicap senso-motori dall'apprendere e usare le lingue straniere. Anche le più gravi difficoltà senso-motorie possono essere superate con strumenti che possono andare dal semplice apparecchio acustico ai sintetizzatori vocali informatici che vengono messi in azione con lo sguardo. D'altra parte, il ricorso a metodi e strategie adatti ha permesso a giovani con difficoltà di apprendimento un notevole successo nel raggiungimento di validi obiettivi nella lingua straniera. Per mezzo della lettura delle labbra, l'utilizzazione del residuo uditivo e il *training* fonetico molti audiolesi sono riusciti a raggiungere un livello elevato di comunicazione orale in una lingua straniera o seconda. Con la dovuta determinazione, e se incoraggiati, gli esseri umani rivelano una straordinaria capacità di superare ostacoli che impedirebbero loro altrimenti di comunicare e di produrre e comprendere testi.

In linea di principio qualsiasi testo può essere veicolato da qualsiasi canale, ma in pratica il legame tra canale e testo è piuttosto stretto. Generalmente gli scritti non rendono l'intero significato dell'informazione fonetica veicolata dall'orale. Le scritture alfabetiche non veicolano in modo sistematico l'informazione prosodica (ad es. accento, intonazione, pause, elisioni ecc.), le scritture consonantiche e quelle pittografiche lo rendono ancora meno. I tratti paralinguistici normalmente non vengono rappresentati nello scritto, anche se può capitare che vi si faccia riferimento in un romanzo, in un testo teatrale ecc. In compenso nello scritto si ricorre a elementi paratestuali che sfruttano la posizione nello spazio e mancano al canale orale. Inoltre, la natura del canale esercita una forte pressione sulla natura del testo e viceversa. Per fare un esempio, l'iscrizione su una lapide, che è difficile e costosa da realizzare, è duratura e immutabile. Una lettera per via aerea costa poco, è facile da usare, la si trasporta facilmente, ma è leggera e fragile. La comunicazione elettronica che si realizza su uno schermo non ha bisogno di produrre un oggetto permanente. Anche i testi veicolati sono molto diversi: nel primo caso un testo sobrio, composto con grande cura per conservare informazioni durature per le generazioni future e indurre rispetto per il luogo e la persona celebrata (le persone celebrate), nell'altro caso un appunto personale veloce, di interesse immediato ma effimero per i corrispondenti. L'ambiguità che si ha quando si classificano tipi di testo e canali è analoga a quella che c'è tra tipi di testo e attività. Libri, riviste e giornali costituiscono, per la loro natura fisica e il loro aspetto, canali diversi. Per la natura e la struttura del loro contenuto costituiscono tipi di testo differenti. Canale e tipo di testo sono strettamente connessi e dipendono entrambi dalla funzione che svolgono.

4.6.2 I media (canali) comprendono

- viva voce
- telefono, videotelefono, teleconferenza
- altoparlanti
- radio
- TV
- film
- computer (posta elettronica, CD-ROM ecc.)
- nastri video, videocassette, videodischi
- nastri audio, audiocassette, dischi
- stampa
- manoscritti
- ecc.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali canali l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad utilizzare (a) in ricezione, (b) in produzione, (c) nell'interazione, (d) nella mediazione.*

4.6.3 I tipi di testo comprendono

testi orali, ad es.:

- annunci pubblici e istruzioni
- discorsi pubblici, lezioni, esposizioni, prediche
- riti (cerimonie, servizi religiosi)
- testi per l'intrattenimento (teatro, spettacoli, letture pubbliche, canzoni ecc.)
- commenti a eventi sportivi (calcio, pugilato, atletica, corsa equestre)
- notizie radio
- dibattiti e discussioni pubbliche
- dialoghi e conversazioni interpersonali
- conversazioni telefoniche
- colloqui di lavoro.

testi scritti, ad es.:

- libri, di carattere informativo o di *fiction*, e riviste letterarie
- riviste
- giornali
- manuali di istruzioni (*bricolage*, libri di ricette ecc.)
- libri di testo
- fumetti
- opuscoli, prospetti

- volantini
- materiale pubblicitario
- cartelli e avvisi pubblici
- insegne di supermercati, negozi, chioschi
- confezioni ed etichette su prodotti
- biglietti ecc.
- moduli e questionari
- dizionari (monolingui e bilingui), repertori
- lettere e fax commerciali e professionali
- lettere personali
- saggi ed esercizi
- promemoria, relazioni e ricerche
- appunti e messaggi
- *database* (notizie, letteratura, informazioni generali ecc.).

Le scale seguenti, basate su quelle sviluppate nel progetto svizzero illustrato nell'Appendice B, forniscono esempi di attività in cui un testo scritto viene prodotto in risposta o a uno stimolo orale o a uno scritto. Solo i livelli più alti di queste attività mettono in grado l'apprendente di rispondere in modo adeguato alle esigenze degli studi universitari o della formazione professionale, anche se una qualche capacità di produrre una risposta scritta partendo da stimoli orali semplici è raggiungibile anche a livelli più modesti.

Prendere appunti (lezioni accademiche, seminari ecc.)	
C2	È consapevole di significati impliciti e sottintesi contenuti in ciò che viene detto ed è in grado di annotarli insieme al discorso esplicito del locutore.
C1	Nel corso di una lezione su argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, è in grado di prendere appunti dettagliati, registrando le informazioni con tale precisione e aderenza all'originale che gli appunti potrebbero essere utili anche ad altri.
B2	È in grado di comprendere una lezione ben strutturata su un argomento familiare e di prendere appunti sugli elementi che ritiene importanti, anche se tende a concentrarsi sulle parole finendo per perdere parte dell'informazione.
B1	Nel corso di una lezione è in grado di prendere appunti abbastanza precisi da poterne fare successivamente un uso personale, a condizione che l'argomento rientri nel suo campo d'interesse e che il discorso sia chiaro e ben strutturato.
	Nel corso di una lezione lineare è in grado di annotare un elenco di punti chiave, a condizione che l'argomento gli/le sia familiare e il discorso sia formulato con linguaggio standard semplice e pronunciato chiaramente.
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

Lavorare su un testo	
C2	È in grado di sintetizzare informazioni tratte da diverse fonti, ricostruendo argomentazioni e dati in un'esposizione globale coerente.
C1	È in grado di riassumere testi lunghi e difficili.
B2	È in grado di riassumere un'ampia gamma di testi informativi e di <i>fiction</i> , commentando e analizzando punti di vista contrastanti e temi salienti. È in grado di redigere estratti da notiziari, interviste o documentari che contengano opinioni, argomentazioni e valutazioni. È in grado di riassumere la trama e le sequenze di un film o di una rappresentazione teatrale.
B1	È in grado di mettere insieme brevi informazioni tratte da svariate fonti e riassumerle per un'altra persona. È in grado di parafrasare in modo semplice brevi brani scritti, usando parole e struttura del testo originale.
A2	È in grado di riprodurre parole chiave, espressioni o brevi frasi, estraendole da un breve testo che abbia attinenza con le sue limitate competenze ed esperienze.
	È in grado di copiare brevi testi stampati o scritti a mano in modo chiaro.
A1	È in grado di copiare singole parole e brevi testi stampati in forma standard.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- con testi di quale tipo l'apprendente avrà bisogno di/avrà capace di/avrà invitato ad avere a che fare (a) nella ricezione, (b) nella produzione, (c) nell'interazione, (d) nella mediazione.

Le sezioni 4.6.1-4.6.3 si limitano a prendere in considerazione i tipi di testo e i canali che li veicolano. Gli aspetti che abitualmente vengono trattati parlando di "genere" vengono presi in considerazione nell'ambito delle "competenze pragmatiche" (5.2.3).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *se e, in caso affermativo, in che modo si tenga conto della diversità del canale e dei processi psicolinguistici implicati nelle attività di parlato, ascolto, lettura e scrittura in produzione, ricezione e interazione (a) per la selezione, l'adattamento o la predisposizione di testi orali o scritti presentati agli apprendenti, (b) nel modo in cui ci si aspetta che gli apprendenti trattino i testi e (c) nella valutazione dei testi elaborati dagli apprendenti stessi*
- *se e, in caso affermativo, in che modo apprendenti e insegnanti siano portati a prendere coscienza critica delle caratteristiche testuali (a) del discorso di classe, (b) delle consegne e delle risposte di test ed esami e (c) di materiale didattico e di consultazione*
- *se e, in caso affermativo, in che modo gli apprendenti vengano guidati a elaborare testi più appropriati (a) ai propri scopi comunicativi, (b) ai contesti d'uso (domini, situazioni, destinatari, vincoli), (c) ai canali utilizzati.*

4.6.4 Testi ed attività

Il risultato di un processo di produzione linguistica è un testo che, una volta che è stato enunciato o scritto, diviene un oggetto veicolato da un determinato canale e indipendente da chi ha prodotto il testo. Esso funziona a sua volta da stimolo per il processo di ricezione linguistica. I testi scritti sono oggetti concreti, sia che siano incisi su una lapide, scritti a mano o a macchina, stampati o prodotti elettronicamente. Permettono la realizzazione della comunicazione, nonostante la netta separazione, nello spazio e/o nel tempo, tra emittente e ricevente – una proprietà da cui la società umana dipende largamente. Nell'interazione orale faccia a faccia il canale è acustico, costituito da onde sonore che normalmente sono effimere e irrecuperabili. Infatti pochi locutori sono capaci di riprodurre fedelmente il testo che hanno appena enunciato in una conversazione. Una volta che è servito ai suoi scopi comunicativi il testo viene scaricato dalla memoria – sempre che vi sia stato immagazzinato per intero, come oggetto autonomo. Tuttavia la tecnologia moderna permette di registrare le onde sonore, trasmetterle o immagazzinarle su un altro supporto e di riconvertirle successivamente in sonoro. In questo modo la separazione spazio-temporale tra emittente e ricevente diventa possibile. Le registrazioni di conversazioni e discorsi spontanei, inoltre, possono essere trascritte e analizzate con comodo in quanto testi. C'è ovviamente una stretta correlazione tra le categorie proposte per la descrizione delle attività linguistiche e i testi che risultano da quelle attività. In effetti il medesimo termine può essere usato per entrambi. "Traduzione" può indicare sia l'atto di tradurre che il testo prodotto. Analogamente "conversazione", "di-

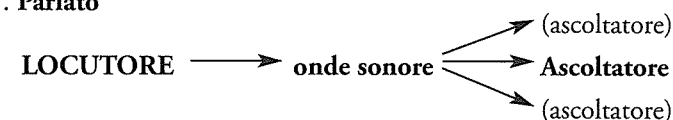
battito" o "intervista" possono indicare l'interazione comunicativa tra i partecipanti, ma anche la sequenza degli enunciati che questi si scambiano, che costituisce un testo di tipo particolare che appartiene a quel genere.

Tutte le attività di produzione, ricezione, interazione e mediazione hanno luogo nel tempo. Le caratteristiche di "tempo reale" del discorso sono evidenti, sia nelle attività di ascolto e parlato sia nel canale stesso. Parole come "prima" e "dopo" in un testo orale devono essere prese alla lettera, non così in un testo scritto che di solito (se si eccettuano i testi a scorrimento) è un oggetto statico e spaziale. Durante la sua produzione, un testo scritto può essere modificato, vi si possono inserire o eliminare delle parti. Non possiamo dire in quale successione gli elementi siano stati prodotti, anche se sono presentati in ordine lineare come una stringa di simboli. In ricezione l'occhio del lettore è libero di muoversi nel testo in qualsiasi modo, magari procedendo secondo l'ordine previsto dalla sequenza lineare, come generalmente fa un bambino che sta imparando a leggere. Lettori competenti e capaci scorreranno probabilmente il testo alla ricerca degli elementi che portano le informazioni più importanti, allo scopo di individuare una struttura complessiva del significato, e torneranno poi a leggere più attentamente – ed eventualmente a rileggere più volte – quelle parole, espressioni, frasi e paragrafi che ritengono particolarmente rilevanti per le loro esigenze e i loro scopi. Autori ed editori possono usare elementi paratestuali (vedi 4.4.5.3) per guidare questo processo e organizzare realmente il testo in funzione del modo in cui si aspettano che venga letto dai lettori a cui è destinato. Analogamente, un testo orale può essere pianificato con cura in anticipo in modo da sembrare spontaneo, ma garantendo comunque che il messaggio essenziale venga trasmesso efficacemente nelle varie condizioni che vincolano la ricezione. Processo e prodotto sono indissolubilmente legati.

Il testo è al centro di qualsiasi atto di comunicazione linguistica, è il legame esteriore, oggettivo tra emittente e ricevente, sia che essi comunichino faccia a faccia sia che lo facciano a distanza. I diagrammi seguenti illustrano la relazione che intercorre tra chi usa/apprende la lingua (che nel *Quadro di riferimento* è posto al centro dell'attenzione), l'interlocutore (gli interlocutori), le attività e i testi.

1. **Produzione.** Chi usa/apprende la lingua produce un testo orale o scritto che viene recepito, spesso a distanza, da uno o più ascoltatori o lettori che non sono tenuti a rispondere.

1.1. Parlato



1.2. Scritto



2. **Ricezione.** Chi usa/apprende la lingua riceve un testo parlato o scritto o da una o più persone, spesso a distanza, e non è tenuto a rispondere.

2.1. **Ascolto**



2.2. **Lettura**



3. **Interazione.** Chi usa/apprende la lingua partecipa a un dialogo faccia a faccia con un interlocutore. Il testo del dialogo consiste di enunciati rispettivamente prodotti e ricevuti alternativamente da ciascun interlocutore.

UTENTE ↔ discorso ↔ Interlocutore

UTENTE	→	testo 1	→	interlocutore
UTENTE	←	testo 2	←	interlocutore
UTENTE	→	testo 3	→	interlocutore
UTENTE	←	testo 4	←	interlocutore
ecc.				

4. La **mediazione** copre due attività.

4.1. **Traduzione.** Chi usa/apprende la lingua riceve un testo da un parlante o scrivente che non è presente, in una lingua o codice (Lx) e produce un testo parallelo in una lingua o codice diverso (Ly); il testo ha come destinatario un'altra persona, che può essere un ascoltatore o un lettore a distanza.

Scrivente (Lx) → testo (in Lx) → UTENTE → testo (in Ly) → Lettore (Ly)

4.2. **Interpretariato.** Chi usa/apprende la lingua agisce da intermediario in un'interazione faccia a faccia tra due interlocutori che non condividono la medesima lingua o il medesimo codice; riceve un testo in una lingua (Lx) e produce il testo corrispondente in un'altra (Ly).

Interlocutore (Lx)	↔	discorso (Lx)	↔	UTENTE	↔	discorso (Ly)	↔	Interlocutore (Ly)
Intellocutore (Lx)	→	testo (Lx1)	→	UTENTE	→	testo (Ly1)	→	interlocutore (Ly)
Intellocutore (Lx)	←	testo (Lx2)	←	UTENTE	←	testo (Ly2)	←	interlocutore (Ly)
Intellocutore (Lx)	→	testo (Lx3)	→	UTENTE	→	testo (Ly3)	→	interlocutore (Ly)
Intellocutore (Lx)	←	testo (Lx4)	←	UTENTE	←	testo (Ly4)	←	interlocutore (Ly)
ecc.								

Oltre a queste attività di interazione e mediazione, ce ne sono molte altre in cui chi usa/apprende la lingua deve elaborare una risposta testuale a uno stimolo testuale che può essere una domanda orale, un insieme di istruzioni scritte (ad es. le consegne per una prova d'esame), un testo discorsivo, autentico o costruito ecc. o una qualche combinazione di tutti questi. La risposta testuale richiesta può essere qualsiasi cosa, dalla parola singola al saggio di più pagine. Sia i testi stimolo che quelli prodotti possono essere orali o scritti, in L1 o L2. Tra i due testi si stabilisce una relazione: i due testi possono esprimere il medesimo significato, o possono avere significati diversi. Nell'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne si possono così distinguere ben 24 tipi di attività, anche lasciando da parte il ruolo che possono svolgere le attività in cui l'apprendente elabora un testo in L1 in risposta a uno stimolo in L1 (come succede spesso con riferimento alla componente socioculturale). Nella tabella seguente (tav. 6) sono dati esempi in cui sia lo stimolo sia il prodotto sono nella lingua obiettivo.

Tav. 6. Attività da testo a testo

Testo stimolo			Testo prodotto		
Canale	Lingua	Canale	Stessa lingua	Stesso significato	Tipo di attività (esempi)
orale	L2	orale	L2	sì	ripetizione
orale	L2	scritto	L2	sì	dettato
orale	L2	orale	L2	no	domande e risposte orali
orale	L2	scritto	L2	no	risposte scritte a domande orali in L2
scritto	L2	orale	L2	sì	lettura ad alta voce
scritto	L2	scritto	L2	sì	copiatura, trascrizione
scritto	L2	orale	L2	no	risposte orali a consegne scritte in L2
scritto	L2	scritto	L2	no	scrittura in risposta a consegne scritte in L2

Anche nell'uso quotidiano della lingua ricorrono simili attività da testo a testo, che sono però particolarmente frequenti nell'apprendimento/insegnamento e nei test linguistici. Attualmente, nella glottodidattica orientata alla comunicazione, le attività di tipo più meccanico, caratterizzate dalla conservazione del significato (ripetizione, dettato, lettura ad alta voce, trascrizione fonetica), non sono apprezzate a causa della loro artificialità e di indesiderabili effetti retroattivi. Vi si può forse ricorrere per la valutazione, per un motivo di ordine tecnico: la prestazione dipende strettamente dalla capacità di far uso delle competenze linguistiche, il contenuto del testo ha un ruolo ridotto. In ogni caso, il sistema tassonomico consente di analizzare le categorie in tutte le possibili combinazioni e offre il vantaggio non solo di organizzare l'esperienza, ma anche di mettere in luce le lacune e di suggerire nuove possibilità.

5 Le competenze di chi apprende e usa la lingua

Per svolgere i compiti e le attività richiesti nelle diverse situazioni comunicative, chi usa e apprende la lingua si avvale di un insieme di competenze acquisite nel corso della propria esperienza precedente. Viceversa, la partecipazione agli eventi comunicativi (compresi, ovviamente, quelli specificamente destinati a promuovere l'apprendimento linguistico) permette all'apprendente di sviluppare ulteriormente le proprie competenze, per un uso sia immediato sia a lungo termine.

Tutte le competenze proprie dell'essere umano contribuiscono, in un modo o nell'altro, alla capacità di comunicazione del soggetto e possono essere considerate come componenti della competenza comunicativa. Può essere tuttavia utile distinguere tra le componenti che hanno minore attinenza con le competenze linguistiche e quelle più propriamente linguistiche.

5.1 COMPETENZE GENERALI

5.1.1 Conoscenze dichiarative (sapere)

5.1.1.1 Conoscenza del mondo

Tutti i soggetti adulti hanno una rappresentazione altamente sviluppata e finemente articolata del mondo e del suo funzionamento, strettamente legata al lessico e alla

grammatica della lingua madre. La lingua e la rappresentazione del mondo si sviluppano infatti in stretta relazione reciproca. Chi pone la domanda "Che cos'è?" può infatti voler conoscere il nome di un fenomeno appena osservato oppure il significato (il referente) di una nuova parola. Gli elementi di questa rappresentazione si sviluppano, nelle loro linee generali, già dalla prima infanzia, e si arricchiscono con l'educazione e l'esperienza nell'adolescenza e nel corso di tutta la vita. La comunicazione dipende dalla congruenza esistente tra le rappresentazioni del mondo e la lingua di chi vi partecipa. Scoprire la struttura e i meccanismi che fanno funzionare l'universo e fornire una terminologia comune per riferirvisi e descriverli è uno degli scopi della ricerca scientifica. Le lingue correnti si sono sviluppate in modo più naturale; perciò tra le categorie formali e il significato si stabiliscono relazioni che possono variare, in misura maggiore o minore, da una lingua all'altra, anche se entro i limiti ristretti imposti dalla realtà. Relativamente alla sfera sociale le differenze sono maggiori che rispetto all'ambiente fisico, benché anche i fenomeni naturali vengano distinti linguisticamente in funzione della rilevanza che hanno per la vita della comunità. Nell'insegnamento di una lingua seconda o straniera spesso si presume che gli apprendenti siano già in possesso di una sufficiente conoscenza del mondo, mentre non è sempre così (vedi 2.1.1).

La conoscenza del mondo, acquisibile con l'esperienza e l'educazione o desumibile da fonti di informazione, comprende:

- luoghi, istituzioni e organizzazioni, persone, oggetti, avvenimenti, processi e operazioni riferibili a domini differenti, come esemplificato nella tav. 5 (vedi 4.1.2). Per chi apprende una lingua sono di particolare importanza le conoscenze di tipo fattuale relative al paese o ai paesi in cui si parla quella lingua, soprattutto i dati geografici, ambientali, demografici, economici e politici
- le classi di entità (concreta/astratta, animata/inanimata ecc.) e le relative proprietà e relazioni (spazio-temporali, associative, analitiche, logiche, di causa/effetto ecc.) come quelle indicate, ad esempio, nel *Threshold Level 1990*, al cap. 6.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- qual è la conoscenza del mondo che l'apprendente potrà/dovrà possedere
- quali nuove conoscenze del mondo, soprattutto relative al paese in cui si parla la lingua, l'apprendente avrà bisogno di/avrà invitato ad acquisire con l'apprendimento linguistico.

5.1.1.2 Conoscenza socioculturale

Possiamo affermare che la conoscenza della società e della cultura della o delle comunità in cui si parla una determinata lingua è uno degli aspetti della conoscenza

del mondo. Tuttavia questo aspetto è così importante per l'apprendente che vale la pena di prestarvi particolare attenzione, anche perché, diversamente che per molte altre conoscenze, è probabile che esuli dalla sua precedente esperienza e rischi di essere deformato dagli stereotipi.

Gli elementi che caratterizzano una particolare società europea e la sua cultura possono riguardare:

1. *la vita di tutti i giorni*, ad es.:
 - cibi e bevande, orari dei pasti, buona educazione a tavola
 - ferie
 - orario e consuetudini di lavoro
 - attività del tempo libero (hobby, sport, letture, *media*).
2. *le condizioni di vita*, ad es.:
 - tenore di vita (comprese le varianti regionali, etniche e sociali)
 - abitazione
 - previdenza sociale.
3. *le relazioni interpersonali* (compresi i rapporti di potere e di solidarietà) ad esempio in funzione di:
 - strutturazione delle classi sociali e rapporti reciproci
 - rapporti tra i sessi (genere, intimità)
 - struttura della famiglia e rapporti al suo interno
 - rapporti tra le generazioni
 - rapporti sul posto di lavoro
 - rapporti tra i cittadini e la polizia, funzionari, pubblici ufficiali ecc.
 - rapporti tra diversi gruppi etnici e interni alle comunità
 - rapporti tra gruppi politici e religiosi.
4. *valori, convinzioni e atteggiamenti*, con riferimento a fattori quali:
 - classi sociali
 - categorie professionali (docenti, dirigenti, personale dei servizi pubblici, lavoratori specializzati e manovalanza)
 - patrimonio (basato sui guadagni o acquisito per eredità)
 - culture regionali
 - sicurezza
 - istituzioni
 - tradizioni e cambiamenti sociali
 - storia, soprattutto avvenimenti storici e personaggi con valore simbolico
 - minoranze (etiche, religiose)
 - identità nazionale
 - paesi e popoli stranieri
 - politica
 - arti (musica, arti visive, letteratura, teatro, canzoni popolari)
 - religione
 - umorismo.

5. *il linguaggio del corpo* (vedi 4.4.5). La conoscenza delle convenzioni che lo governano fanno parte della competenza socioculturale di chi usa/apprende la lingua.
6. *le convenzioni sociali*, ad es. quelle relative al dare e ricevere ospitalità, che riguardano:
 - la puntualità
 - i regali
 - l'abbigliamento
 - rinfreschi, bevande e pranzi
 - convenzioni e tabù nel comportamento e nella conversazione
 - la durata della visita
 - il modo di accomiarsi.
7. *i comportamenti rituali* in aree quali:
 - pratiche e riti religiosi
 - nascita, matrimonio, morte
 - comportamento di ascoltatori e spettatori di spettacoli e cerimonie
 - celebrazioni, festività, balli, discoteche ecc.

5.1.1.3 Consapevolezza interculturale

La conoscenza, la consapevolezza e la comprensione del rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il "mondo d'origine" e il "mondo della comunità di cui si impara la lingua" stanno alla base della consapevolezza interculturale. È importante sottolineare che nella consapevolezza interculturale rientra ovviamente anche la consapevolezza delle differenze locali e sociali di entrambi i mondi, e inoltre di un più ampio ventaglio di culture di quelle rappresentate dalla L1 e dalla L2 dell'apprendente. Questa consapevolezza più ampia contribuisce a contestualizzarle entrambe. Oltre alla conoscenza oggettiva, la consapevolezza interculturale ingloba anche la visione che ogni comunità ha dell'altra, e quindi dei relativi stereotipi nazionali.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali esperienze e conoscenze socioculturali si potranno/dovranno presupporte nell'apprendente*
- *quali sono le nuove esperienze e conoscenze socioculturali relative alla propria comunità e a quella di cui apprende la lingua che l'apprendente avrà bisogno di acquisire per riuscire a comunicare in quella lingua*
- *quale consapevolezza dei rapporti tra la propria cultura e la cultura obiettivo l'apprendente dovrà aver sviluppato in funzione di un'adeguata competenza interculturale.*

5.1.2 Abilità e saper fare

5.1.2.1 Le abilità pratiche e il saper fare comprendono:

- *abilità sociali*: capacità di comportarsi rispettando le convenzioni indicate in 5.1.1.2 e di attenersi alle *routine* correnti, nel modo che è considerato appropriato da parte di estranei e in particolar modo di stranieri.
- *abilità correnti*: capacità di compiere efficacemente le azioni della vita quotidiana (lavarsi, vestirsi, uscire, cucinare, mangiare ecc.); di manutenzione e riparazione di apparecchi domestici ecc.
- *abilità tecniche e professionali*: capacità di compiere le azioni che richiedono specializzazione (mentale e fisica) previste dalle proprie mansioni di salariato o lavoratore autonomo
- *abilità del tempo libero*: capacità di compiere efficacemente le azioni richieste per le attività del tempo libero, che possono essere ad es.:
 - attività artistiche (dipingere, scolpire, suonare strumenti musicali ecc.)
 - lavori manuali (lavorare a maglia, ricamare, tessere, intrecciare cesti, fare *bricolage* ecc.)
 - sport (giochi di squadra, atletica, *jogging*, alpinismo, nuoto ecc.)
 - hobby (fotografia, giardinaggio ecc.).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *le abilità pratiche e il saper fare di cui l'apprendente avrà bisogno o che sarà invitato a possedere per comunicare in modo efficace in un determinato settore.*

5.1.2.2 Le abilità interculturali e il saper fare comprendono:

- la capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera
- la sensibilità culturale e la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture
- la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e di risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali
- la capacità di superare modalità di relazione stereotipate.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali sono i ruoli e le funzioni di mediazione che l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/sarà invitato ad assumere
- quali sono le caratteristiche della propria cultura e di quella dell'altra lingua che l'apprendente avrà bisogno di/sarà messo in condizione di/sarà invitato a distinguere
- in che modo si prevede di mettere l'apprendente in condizione di fare esperienza della cultura obiettivo
- quali sono le opportunità che l'apprendente avrà di agire come mediatore interculturale.

5.1.3 Competenza "esistenziale" (saper essere)

L'attività comunicativa di chi usa/apprende la lingua non è condizionata solo dalle sue conoscenze, da capacità e abilità di comprensione, ma anche da fattori della personalità dell'individuo fatta di atteggiamenti, motivazioni, valori, convinzioni, stili cognitivi e carattere. E precisamente:

1. *atteggiamenti* di chi usa/apprende la lingua, ad es. il grado di:
 - apertura e interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture
 - disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali
 - disponibilità e capacità a distanziarsi dai modi convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali.
2. *motivazioni*:
 - intrinseche/estrinseche
 - strumentali/integrate
 - desiderio e bisogno umano di comunicare.
3. *valori morali*.
4. *convinzioni*, ad es. religiose, ideologiche, filosofiche.
5. *stili cognitivi*, ad es.:
 - convergente/divergente
 - olistico/analitico/sintetico.
6. *fattori della personalità*, ad es.:
 - loquace/taciturno
 - disinvolto/timido
 - ottimista/pessimista
 - introverso/estroverso
 - proattivo/reattivo
 - facile a colpevolizzarsi/a colpevolizzare gli altri/indifferente rispetto alla attribuzione di colpa

- timoroso e imbarazzato o no
- rigido/flessibile
- di mentalità chiusa/aperta
- spontaneo/controllato
- intelligente
- meticoloso/trascurato
- capace di memorizzare
- laborioso/pigro
- ambizioso o no
- consapevole di sé o no
- indipendente o no
- sicuro di sé o no
- capace o no di autostima.

Gli atteggiamenti e i fattori della personalità sono determinanti per l'uso del linguaggio negli atti comunicativi, ma anche per la capacità di apprendere. Lo sviluppo di una "personalità interculturale", che integri atteggiamenti e consapevolezza, è considerato da molti un obiettivo educativo importante in sé. Il che pone questioni etiche e pedagogiche di una certa rilevanza, quali:

- in quale misura lo sviluppo della personalità possa essere esplicitato come obiettivo educativo
- in che modo il relativismo culturale possa conciliarsi con l'integrità etica e morale
- quali fattori della personalità (a) facilitino, (b) ostacolino l'apprendimento o l'acquisizione di una lingua straniera o seconda
- in che modo gli apprendenti possano essere aiutati a sfruttare le proprie doti e a superare le proprie debolezze
- in che modo personalità diverse possano conciliarsi con i vincoli da cui dipende il sistema educativo e che esso a sua volta impone.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- se e, in caso affermativo, quali tratti della personalità gli apprendenti avranno bisogno di/verranno incoraggiati/preparati/invitati a sviluppare
- se e, in caso affermativo, in che modo le caratteristiche dell'apprendente verranno tenute in considerazione nell'organizzare l'apprendimento e l'insegnamento linguistico e la relativa valutazione.

5.1.4 Capacità di imparare (saper apprendere)

In senso generale, il *saper apprendere* consiste nella capacità di osservare e partecipare a nuove esperienze e di integrare nuove conoscenze con quelle esistenti, all'oc-

correnza modificandole. La capacità di apprendere una lingua si sviluppa con l'apprendimento stesso e mette l'apprendente in condizione di affrontare le difficoltà in modo più efficace e indipendente, di valutare le opzioni esistenti e di sfruttare meglio le opportunità offerte. La capacità di apprendimento linguistico ha diverse componenti, tra cui la sensibilità alla lingua e alla comunicazione, le abilità fonetiche generali, le abilità di studio e le abilità euristiche.

5.1.4.1 Sensibilità alla lingua e alla comunicazione

La sensibilità alla lingua e al suo uso, che include la conoscenza e la comprensione dei principi in base ai quali le lingue sono organizzate e vengono usate, permette di assimilare le nuove esperienze integrandole e sistemandole in un quadro che ne risulta così arricchito. La nuova lingua non viene dunque percepita come una minaccia al proprio sistema linguistico "naturale", anzi viene appresa e usata più rapidamente.

5.1.4.2 Consapevolezza e abilità fonetiche generali

Per molti apprendenti, soprattutto adulti, la capacità di pronuncia in nuove lingue verrà agevolata da:

- capacità di discriminare e produrre suoni e schemi prosodici non familiari
- capacità di percepire e produrre sequenze di suoni non familiari
- capacità di riconoscere all'ascolto, in un flusso continuo di suoni, una stringa dotata di significato e gli elementi fonologici che la strutturano (dividendola nelle parti significative in cui si articola)
- comprensione/padronanza del processo di percezione e produzione sonora applicabile nell'apprendimento di una nuova lingua.

Queste abilità fonetiche generali si distinguono dalla capacità di pronuncia in una determinata lingua.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali sono le tappe per sviluppare la consapevolezza linguistico-comunicativa nell'apprendente, nel caso si preveda di farlo
- quali sono le abilità di discriminazione uditiva e articolatoria che l'apprendente avrà bisogno di acquisire in condizione di preparazione al momento di essere invitato a possederle.

5.1.4.3 Abilità di studio

Tra queste troviamo:

- la capacità di sfruttare efficacemente le occasioni di apprendimento offerte dalle situazioni d'insegnamento, ad es.:
 - prestare attenzione alle informazioni presentate (concentrazione)

- cogliere lo scopo del compito da svolgere
- cooperare efficacemente nel lavoro in coppia e in gruppo
- svolgere le attività usando il più possibile la lingua appresa
- la capacità di usare il materiale che si ha a disposizione per l'apprendimento autonomo
- la capacità di organizzare e usare materiali per l'apprendimento auto-diretto
- la capacità di apprendere in modo efficace (sotto l'aspetto linguistico e socio-culturale) dall'osservazione e dalla partecipazione diretta a eventi comunicativi, sviluppando e sfruttando le abilità percettive, analitiche e euristiche
- la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza nell'apprendimento
- la capacità di riconoscere i propri bisogni e definire i propri scopi
- la capacità di organizzare strategie e procedure per perseguire questi scopi, tenendo conto delle proprie caratteristiche e delle proprie risorse.

5.1.4.4 Abilità euristiche

Tra queste troviamo:

- la capacità dell'apprendente di affrontare la nuova esperienza (altra lingua, gente nuova, nuovi modi di comportarsi ecc.) e di attivare competenze diverse (ad es. osservare, cogliere il significato di quel che si è osservato, analizzare, fare inferenze e memorizzare) per far fronte alla specifica situazione di apprendimento
- la capacità (soprattutto consultando fonti nella lingua che si sta apprendendo) di reperire, comprendere e, se necessario, comunicare nuove informazioni
- la capacità di usare le nuove tecnologie (ad es. per reperire informazioni in *database*, ipertesti ecc.).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali sono le abilità di studio che gli apprendenti verranno incoraggiati/ammessi in condizione di usare e sviluppare
- quali sono le capacità euristiche che gli apprendenti verranno incoraggiati/ammessi in condizione di usare e sviluppare
- in che modo si metterà in grado l'apprendente di diventare sempre più indipendente nell'apprendimento e nell'uso della lingua.

5.2 COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE

Per realizzare le intenzioni comunicative, chi usa/apprende la lingua attiva, insieme alle capacità generali elencate sopra, la competenza comunicativa, che è più stret-

tamente connessa con la lingua ed è costituita dalle seguenti componenti:

- competenze linguistiche
- competenze sociolinguistiche
- competenze pragmatiche.

5.2.1 Competenze linguistiche

Fino ad ora nessuna lingua è stata descritta in modo completo ed esaustivo quale sistema formale finalizzato ad esprimere significati. I sistemi linguistici sono molto complessi. Non c'è nessuno che riesca a padroneggiare completamente la lingua di una società complessa, diversificata, di grandi dimensioni. Né potrebbe essere altrimenti, dal momento che tutte le lingue sono in continua evoluzione, in correlazione con le esigenze dell'uso comunicativo. In molti stati nazionali si è cercato di definire una lingua standard, senza però arrivare mai a precisarne tutti i particolari. Il corpus linguistico viene presentato ricorrendo allo stesso modello descrittivo usato per le lingue classiche, che sono morte da tempo. Da oltre cent'anni numerosi linguisti hanno però rifiutato questo modello "tradizionale", sostenendo che le lingue dovrebbero essere descritte come *esistono* nell'uso piuttosto che come *dovrebbero essere*, secondo le "autorità"; il modello tradizionale, che era stato elaborato per certe lingue, non è adatto per descrivere sistemi linguistici organizzati in modo del tutto differente. Nessuno dei modelli alternativi proposti ha però trovato accettazione unanime. Anzi, la possibilità che tutte le lingue possano essere descritte sulla base di un modello unico, universalmente valido, è stata respinta. Nemmeno gli studi condotti di recente sugli universali linguistici hanno portato finora a risultati utilizzabili per facilitare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue e la relativa valutazione. Attualmente molti studiosi di linguistica descrittiva si accontentano di codificare la pratica, mettendo in relazione forma e significato, e usando una terminologia divergente rispetto a quella tradizionale solo quando si trattano fenomeni che esulano dal vecchio modello descrittivo. L'approccio adottato in 4.2 è di questo tipo. Si cerca qui di identificare e classificare le componenti più importanti della competenza linguistica, che viene definita come conoscenza e capacità d'uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato. Con lo schema seguente intendiamo solo offrire parametri e categorie che possono essere utili per descrivere e classificare il contenuto linguistico e come base su cui riflettere. Chi preferisce ricorrere a un quadro di riferimento diverso è libero di farlo, qui come altrove. In tal caso dovrebbe indicare a quale teoria, tradizione o pratica si riferisce. In questo *Quadro di riferimento* noi distinguiamo:

- competenza lessicale
- competenza grammaticale
- competenza semantica
- competenza fonologica

- competenza ortografica
- competenza ortoepica.

Il progresso dell'apprendente nella capacità di usare le risorse linguistiche può essere graduato come qui di seguito indicato.

Repertorio linguistico generale	
C2	È in grado di utilizzare, con sicura padronanza, un repertorio linguistico molto ampio, che gli/le permette di formulare i pensieri con precisione, dare enfasi, fare distinzioni, eliminare ambiguità... Nulla indica che si debba limitare in ciò che intende dire.
C1	È in grado di scegliere la formulazione adatta in un vasto repertorio linguistico che gli permette di esprimersi chiaramente e senza doversi limitare in ciò che intende dire.
B2	È in grado di esprimersi chiaramente e senza dare molto l'impressione di essersi dovuto limitare in ciò che intende dire.
	Dispone di un repertorio linguistico sufficiente per riuscire a fare descrizioni chiare, esprimere punti di vista e sviluppare argomentazioni, senza dover cercare le parole in modo troppo evidente e riuscendo ad usare alcune frasi complesse.
B1	Dispone di un repertorio linguistico sufficiente per descrivere situazioni non prevedibili, spiegare con ragionevole precisione i punti salienti di un concetto o di un problema ed esprimere pensieri su argomenti astratti o di cultura, quali la musica e i film.
	Dispone di strumenti linguistici e di lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e parafrasi, su argomenti quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere e ad avere a volte anche qualche difficoltà di formulazione.
A2	Dispone di un repertorio linguistico elementare che gli/le permette di cavarsela in situazioni correnti di contenuto prevedibile, anche se generalmente deve cercare le parole e semplificare il messaggio.
	È in grado di formulare brevi espressioni di uso corrente per soddisfare semplici bisogni di tipo concreto: dati personali, <i>routine</i> quotidiane, desideri e bisogni, richieste di informazione.
	È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono. Dispone di un repertorio limitato di brevi espressioni memorizzate che rispondono a situazioni prevedibili "di sopravvivenza"; nelle situazioni poco usuali si verificano frequenti interruzioni e fraintendimenti.
A1	Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.

5.2.1.1 La **competenza lessicale** consiste nella conoscenza e nella capacità di usare il lessico di una lingua, che si compone di elementi lessicali e di elementi grammaticali.

Gli **elementi lessicali** comprendono:

a. **espressioni fisse**, consistenti in più parole usate e apprese in blocco. Tra queste troviamo:

- **formule frastiche**, che comprendono:
 - esponenti che sono diretta espressione delle funzioni linguistiche (vedi 5.2.3.2), quali saluti, ad es. "Come stai?", "Buongiorno!" ecc.
 - proverbi ecc. (vedi 5.2.2.3)
 - espressioni arcaiche, ad es. "Mo' ti piglio!"
- **espressioni idiomatiche**, per lo più:
 - metafore semanticamente opache, "bloccate", ad es.: "Ha fatto fiasco." (Non è riuscito nel suo intento.) "È un fulmine." (È molto veloce.)
 - intensificatori, di cui si fa un uso limitato, legato al contesto e allo stile, ad es: "bianco come la neve" (candido) piuttosto che "bianco come un lenzuolo" (pallido).
- **strutture fisse**, memorizzate e usate come un insieme, nel quale si inseriscono parole ed espressioni per formulare frasi dotate di significato, ad es.: "La prego di...", "Mi permetta di..."
- **altre espressioni fisse**, quali:
 - locuzioni verbali ("avere sete", "prendere freddo", "cercare casa") e collocazioni fisse, consistenti di parole sistematicamente abbinate ("a poco a poco", "di bene in meglio", "passo passo")
 - preposizioni composte, ad es.: "fuori da", "vicino a", "prima di"

b. **parole isolate**. Una parola isolata può avere molti diversi significati (polisemia), ad es. "navetta" indica sia la spola del telaio sia un veicolo spaziale. Tra le parole isolate troviamo le parole delle classi aperte: nomi, verbi, aggettivi, avverbi e anche insiemi lessicali chiusi (ad es. i giorni della settimana, i mesi, i pesi e le misure ecc.). Si possono avere anche dei gruppi lessicali a base grammaticale e semantica (vedi sotto).

Gli **elementi grammaticali** appartengono a classi chiuse, e sono (per l'italiano), ad es.:

- articoli il, lo, la, i, gli, le, un, uno, una
- dimostrativi, numerali, possessivi, indefiniti questo, quello...; uno, due, tre...
- pronomi personali io, me, mi, tu, te, ti, lui, gli, loro... (relativi, interrogativi, indefiniti ecc.)

- preposizioni di, a, da, in, con, su, per, tra, fra...
- verbi ausiliari e modali avere, essere, venire, potere, volere, dovere...
- congiunzioni e, ma, o, poiché, quando...
- interiezioni oh, ah, beh...

Vengono forniti esempi di scale relative all'ampiezza del lessico e alla padronanza con cui viene usato.

Ampiezza del lessico	
C2	Ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica.
C1	Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che permette di superare prontamente le lacune usando circonlocuzioni; la ricerca di espressioni e le strategie di evitamento sono poco evidenti. Buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali.
B2	Dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.
B1	Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.
A2	Dispone di lessico sufficiente per sostenere transazioni della routine quotidiana in situazioni e su argomenti familiari.
	Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base. Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici "di sopravvivenza".
A1	Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete.

Padronanza del lessico	
C2	Uso del lessico costantemente corretto e adeguato.
C1	Occasionali sbagli di minore entità, ma nessun errore lessicale significativo.
B2	La correttezza lessicale è generalmente elevata, anche se si può presentare qualche confusione e qualche scelta lessicale scorretta, ma non pregiudizievole per la comunicazione.
B1	Mostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari.
A2	Dispone di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana.
A1	Nessun descrittore

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali sono gli elementi lessicali (espressioni fisse e parole isolate) che l'apprendente avrà bisogno di/ sarà preparato a/ sarà invitato a riconoscere e/ o usare*
- *come vengono selezionati e classificati tali elementi.*

5.2.1.2 La **competenza grammaticale** può essere definita come la conoscenza e la capacità di usare le risorse grammaticali della lingua.

Formalmente la grammatica di una lingua può essere considerata come un insieme di regole che governano il modo in cui gli elementi si combinano per formare stringhe definite e delimitate, dotate di significato (le frasi). La competenza grammaticale consiste nella capacità di comprendere ed esprimere significati riconoscendo e producendo espressioni e frasi strutturate in base a queste regole (che è cosa diversa dalla loro memorizzazione e riproduzione come formule fisse). In questo senso la grammatica di qualsiasi lingua è estremamente complessa; per questo motivo si è sempre sottratta a una trattazione definitiva o esaustiva. Teorie e modelli di vario tipo descrivono, in modi alternativi, come le parole si organizzano in frasi. Il *Quadro di riferimento* non ha la funzione di esprimere giudizi sull'una o sull'altra teoria o di privilegiarne l'una o l'altra; scopo del *Quadro* è piuttosto di incoraggiare a specificare la teoria seguita indicando le conseguenze pratiche di questa scelta. In questa sede ci limitiamo a indicare alcuni parametri e alcune categorie di cui ci si avvale ampiamente nelle descrizioni grammaticali.

La descrizione dei sistemi grammaticali implica la specificazione di:

- *elementi*, ad es.: morfi
morfemi lessicali; morfemi flessivi e morfemi derivativi
parole
- *categorie*, ad es.: numero, genere, caso
concreto/astratto, numerabile/non numerabile
transitivo/intransitivo, attivo/passivo
tempi: passato/presente/futuro
aspetto: perfettivo/imperfettivo; abituale/continuo
- *classi*, ad es.: coniugazioni
declinazioni
classi aperte: nomi, verbi, aggettivi, avverbi
classi chiuse: elementi grammaticali (vedi 5.2.1.1)
- *strutture*, ad es.: parole derivate e parole composte
sintagmi: sintagma nominale, sintagma verbale
frasi: semplici e complesse; dichiarative, interrogative ecc.
- *processi*, ad es.: nominalizzazione
affissazione
aggiunzione
sostituzione
gradazione
trasformazione
- *relazioni*, ad es.: reggenza/dipendenza
accordo
valenza

Viene fornita una scala esemplificativa per la correttezza grammaticale. Questa scala andrebbe messa in rapporto con la scala del "Repertorio linguistico generale" posta all'inizio di questa sezione. Non ci è sembrato possibile elaborare una scala di progressione delle strutture grammaticali che sia applicabile a tutte le lingue.

Correttezza grammaticale	
C2	Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione è rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
C1	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
B2	Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori.
	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l'influenza della lingua madre. Nonostante gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro.
	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di <i>routine</i> e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
A2	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- su quale teoria grammaticale basano il loro lavoro
- quali sono gli elementi grammaticali, le categorie, le classi, le strutture, i processi e le reciproche relazioni che gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati a/saranno invitati a manipolare.

Tradizionalmente si distingue tra morfologia e sintassi.

La **morfologia** si occupa dell'organizzazione interna delle parole. Le parole possono essere analizzate nei loro morfemi, che sono classificati in:

- radice (o tema)
- affissi (prefissi, suffissi, infissi) che comprendono:
 - affissi derivativi (ad es. ri-, in-, -mente, -abile)
 - affissi flessivi (ad es. -are, -iamo, -i, -endo).

Formazione delle parole:

Le parole possono essere classificate in:

- parole semplici (radice + affisso flessivo, quando necessario, ad es. tre, poi, casa, fiori)
- parole derivate (radice + affisso derivativo + affisso flessivo, ad es. giocatore, terribilmente, rifare)
- parole composte (che contengono più di una parola radicale, ad es. portafogli, pomodoro).

La morfologia si occupa anche di altri sistemi di modificazione delle parole, ad es.:

- modificazioni vocaliche: sapere/sapesti/seppi; vedere/vide/visto
- modificazioni consonantiche: rompere/ruppi/rotto, mese/mensile
- forme irregolari: uomo/uomini; uovo/uova
- suppletivismo: vado/andiamo, ho/abbiamo
- forme zero: un caffè/due caffè; una specie/due specie

La **morfologia** si occupa anche delle variazioni dei morfemi derivanti da motivi fonetici (ad es. in italiano: in + puro = impuro) e della loro variazione fonetica dipendente dalla flessione (cfr. esempi dati sopra).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali elementi e processi morfologici gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati a/saranno invitati a manipolare.

La **sintassi** analizza come le parole si organizzano nelle frasi, in funzione delle categorie, elementi, classi, strutture, processi e relazioni, spesso presentando tali rapporti come un sistema di regole. La sintassi di un parlante nativo adulto è estremamente complessa e in buona parte inconscia. La capacità di organizzare frasi per esprimere significati è un aspetto centrale della competenza comunicativa.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali sono gli elementi grammaticali, le categorie, le classi, le strutture, i processi e le relazioni che gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati a/saranno invitati a manipolare.

5.2.1.3 Competenza semantica

Riguarda la consapevolezza e il controllo che l'apprendente ha sull'organizzazione del significato.

La *semantica lessicale*, ad esempio, si occupa degli aspetti relativi al significato delle parole, ad es.:

- il rapporto tra la parola e il contesto generale:
 - la referenza
 - la connotazione
 - la marcatura di nozioni specifiche di ordine generale
- i rapporti tra le parole, quali:
 - sinonimia/antinomia
 - iponimia
 - collocazione
 - rapporto tra le singole parti e il tutto
 - analisi componenziale
 - equivalenze nella traduzione.

La *semantica grammaticale* si occupa del significato di elementi, categorie, strutture e processi grammaticali (vedi 5.2.1.2).

La *semantica pragmatica* si occupa di rapporti logici, quali la conseguenza necessaria, la presupposizione, l'implicazione ecc.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *che tipo di relazione semantica gli apprendenti sono preparati/saranno invitati a formulare/riconoscere.*

In questo *Quadro di riferimento* le questioni che riguardano il significato, fondamentali nella comunicazione, vengono prese in considerazione in più punti (vedi soprattutto 5.1.1.1).

Il *Quadro* tratta la competenza linguistica da un punto di vista formale. Dal punto di vista della linguistica teorica o descrittiva una lingua è un sistema simbolico estremamente complesso. Quando si prova a distinguere, come stiamo facendo, tra le diverse componenti della competenza comunicativa, si può legittimamente indicare come una delle componenti la conoscenza (ampiamente inconscia) delle strutture formali e la capacità di manipolarle. Altra questione è se questa analisi formale debba rientrare nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico ed eventualmente in quale misura. L'approccio nozionale-funzionale adottato nelle pubblicazioni del Consiglio d'Europa *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* propone una presentazione della competenza linguistica che è alternativa a quella presentata in 5.2.1-3. Anziché partire dalle forme della lingua e dal

loro significato, inizia con una classificazione sistematica delle funzioni comunicative e delle nozioni, articolate in generali e specifiche, per presentarne solo successivamente, come esponenti, le forme lessicali e grammaticali. Questi due approcci rappresentano modi complementari per affrontare la "duplicità della lingua". Le lingue implicano un'organizzazione della forma e una del significato, che si intersecano in modo ampiamente arbitrario. La descrizione basata sull'organizzazione delle forme frantuma il significato, mentre quella basata sull'organizzazione del significato frantuma la forma. Quale sia da preferire, dipende dallo scopo della descrizione. Il successo dell'approccio adottato nel *Livello soglia* rivela che molti di coloro che operano nel campo delle lingue trovano più vantaggioso procedere dal significato alla forma piuttosto che organizzare la progressione in termini meramente formali come tradizionalmente si è fatto. Si può però anche preferire una "grammatica comunicativa", come mostra ad esempio il *Niveau seuil*. È comunque evidente che per apprendere una lingua bisogna acquisire sia forme sia significati.

5.2.1.4 Competenza fonologica

Comprende la conoscenza e la capacità di percepire e produrre:

- le unità sonore (fonemi) della lingua e la loro realizzazione in precisi contesti (allofoni)
- i tratti fonetici che distinguono i fonemi: *tratti distintivi*, ad es. sonorità, arrotondamento (procheilo/aprocheilo), nasalità, occlusione
- la composizione fonetica delle parole (struttura sillabica, sequenza dei fonemi, accentazione delle parole, tono)
- fonetica della frase (prosodia)
 - accentazione e ritmo della frase
 - intonazione
- riduzione fonetica
 - riduzione vocalica
 - forme forti e deboli
 - assimilazione
 - elisione.

Padronanza fonologica	
C2	Come per C1
C1	È in grado di variare l'intonazione e porre correttamente l'accento nella frase in modo da esprimere sottili sfumature di significato.
B2	Ha acquisito una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.
B1	La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.
A2	La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.
A1	La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con altre persone del suo gruppo linguistico.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali sono le nuove abilità fonologiche richieste all'apprendente
- qual è l'importanza relativa di suoni e prosodia
- se correttezza fonetica e fluency sono obiettivi iniziali di apprendimento o invece obiettivi da perseguire a più lungo termine.

5.2.1.5 Competenza ortografica

Comprende la conoscenza e l'abilità di recepire e produrre i simboli che costituiscono i testi scritti. I sistemi di scrittura di tutte le lingue europee ricorrono all'alfabeto, mentre altre lingue possono utilizzare un sistema ideografico o logografico (ad es. il cinese) o consonantico (ad es. l'arabo). Con i sistemi alfabetici gli apprendenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di recepire e produrre:

- le lettere in stampatello e in corsivo, sia maiuscole sia minuscole
- l'ortografia corretta delle parole, comprese le abbreviazioni correnti
- la punteggiatura e le relative convenzioni d'uso
- le convenzioni tipografiche e i diversi caratteri ecc.
- i logogrammi d'uso corrente (ad es. @, &, § ecc.).

5.2.1.6 Competenza ortoepica

Viceversa, chi deve leggere a voce alta un testo preparato, o usare oralmente parole di cui conosce solo la grafia, deve riuscire a pronunciarle correttamente partendo dalla forma scritta. Ciò implica:

- la conoscenza delle convenzioni ortografiche
- la capacità di consultare un dizionario e la conoscenza dei sistemi convenzionali che si usano per rappresentare la pronuncia
- la conoscenza delle implicazioni dello scritto, soprattutto l'uso della punteggiatura per segnare ritmo e intonazione
- la capacità di disambiguare (omonimie, ambiguità sintattiche ecc.) utilizzando il contesto.

Padronanza ortografica	
C2	La scrittura è priva di errori ortografici.
C1	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.
B2	È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.
B1	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.
A2	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti – ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).
A1	È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali bisogni hanno gli apprendenti in relazione all'ortografia e all'ortoepia, tenendo conto dell'uso che fanno di varietà orali e scritte della lingua, e del loro bisogno di convertire i testi dall'orale allo scritto, e viceversa.

5.2.2 Competenza sociolinguistica

La competenza sociolinguistica è relativa alle conoscenze e abilità implicate nella dimensione sociale dell'uso linguistico. Come si è detto in precedenza, dal momento che la lingua è un fenomeno socioculturale, molto di ciò che è contenuto nel *Quadro di riferimento*, soprattutto le parti che riguardano l'aspetto socioculturale, ha pertinenza con la competenza sociolinguistica. In questa sede affrontiamo gli aspetti propri dell'uso linguistico che non sono stati trattati altrove: gli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali, le regole di cortesia, le espressioni della saggezza popolare, le differenze di registro, il dialetto e l'accento.

5.2.2.1 Elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali

Sono ovviamente assai diversi da lingua a lingua e da cultura a cultura e dipendono da fattori quali (a) lo "status" degli interlocutori, (b) il rapporto più o meno stretto tra di essi, (c) il registro del discorso ecc. Qui sotto sono riportati esempi per l'italiano che non sono universalmente validi; possono avere o non avere delle corrispondenze nelle altre lingue:

- uso e scelta dei saluti:
 - incontrandosi, ad es. "Ciao!", "Buongiorno!", "Salve!"
 - iniziando la conversazione, ad es. "Come stai?"
 - accomiatandosi, ad es. "Arrivederci.", "A presto."
- uso e scelta delle forme per rivolgere la parola a qualcuno:
 - freddo, molto formale, ad es. "Eccellenza"
 - formale, ad es. "Signori", "Signora", "Dottor (+ cognome)"
 - informale, ad es. solo il nome proprio, come "Gianni!", "Susanna!", o niente
 - familiare, ad es. "cara", "tesoro", (popolare) "bello"
 - perentorio, ad es. solo il cognome, come in "Rossi"
 - ritualmente insultante, ad es. "Sciocco che non sei altro." (spesso detto tra persone che hanno un rapporto stretto)
- convenzioni per prendere la parola nel discorso
- uso e scelta di esclamazioni e imprecazioni (ad es. "Mamma mia!", "Mio Dio!", "Accidenti!").

5.2.2.2 Regole di cortesia

Le regole di cortesia costituiscono una delle ragioni più importanti per allontanarsi da un'applicazione rigida del principio di cooperazione (vedi 5.2.3.1). Variano da cultura a cultura e sono spesso fonte di fraintendimenti interetnici, soprattutto quando le formule convenzionali vengono interpretate alla lettera.

1. *cortesia espressa in modo positivo*, ad es.:
 - mostrare interesse per come sta l'interlocutore
 - condividere esperienze e argomenti, parlare di ciò che preoccupa

- esprimere ammirazione, affetto, gratitudine
 - offrire regali, promettere favori, agire nel ruolo di ospiti.
2. *cortesia espressa astenendosi*, ad es.:
 - evitare comportamenti offensivi (atteggiamento dogmatico, ordini perentori ecc.)
 - esprimere dispiacere, chiedere scusa se ci si comporta in modo che potrebbe essere interpretato offensivo (correggere, contraddire, proibire ecc.)
 - evitare di comprometersi (usando ad es. delle espressioni di attenuazione, come "Non so", "Vero?").
 3. uso appropriato di "per favore", "grazie" ecc.
 4. *maleducazione* (ignoranza deliberata delle convenzioni), ad es.:
 - rudezza, franchezza
 - esprimere disprezzo, fastidio
 - fare un reclamo o un rimprovero
 - dare sfogo a rabbia, impazienza
 - asserire la propria superiorità.

5.2.2.3 Espressioni di saggezza popolare

Le formule fisse della cultura popolare danno un contributo significativo alla rappresentazione di atteggiamenti comuni e li rinforzano. L'uso che se ne fa è ampio, ma forse lo è ancora di più il riferimento che vi si fa nei giochi di parole, ad esempio nei titoli dei giornali. La conoscenza di questo patrimonio popolare, espresso in una lingua che si presuppone nota a tutti, costituisce una componente linguistica significativa della competenza socioculturale. Ne fanno parte:

- proverbi, ad es. "Il diavolo fa le pentole ma non i coperchi."
- espressioni idiomatiche, ad es. "portare acqua al mare"
- citazioni familiari, ad es. "il canto del cigno"
- modi di esprimere:
 - convinzioni, ad es. a proposito del tempo: "Nubi a pecorelle, pioggia a catinelle."
 - atteggiamenti, quali ad es. stereotipi: "Chi molto vuole, nulla stringe."
 - valori, ad es. "L'abito non fa il monaco."

Oggigiorno questa funzione può essere assunta anche da graffiti, slogan sulle magliette e nella pubblicità televisiva, cartelli e poster affissi nel luogo di lavoro.

5.2.2.4 Differenze di registro

Il termine "registro" si riferisce alle differenze sistematiche esistenti tra le varietà di linguaggi che si usano in contesti differenti. Il concetto è molto ampio; nel *Quadro di riferimento* potrebbe riferirsi all'ambito dei "compiti" (4.3), dei tipi testuali (4.6.4) e delle "microfunzioni" (5.2.3.2). Qui di seguito verranno affrontate le differenze nel livello di formalità:

- freddo, molto formale, ad es. "Silenzio, entra la Corte!"
- formale, ad es. "La seduta è aperta."
- neutro, ad es. "È ora di iniziare."
- informale, ad es. "Iniziamo?"
- familiare, ad es. "Allora?"
- intimo, ad es. "Dai, caro."

A meno che serie ragioni non ne impongano un altro, il registro appropriato nelle prime fasi dell'apprendimento (diciamo fino al livello B1) è quello relativamente neutro. È il registro nel quale è probabile che i parlanti nativi si rivolgano a degli stranieri e in genere alle persone estranee e nel quale si aspetteranno le loro risposte. Alla dimestichezza con registri più formali o più familiari si arriverà verosimilmente dopo un certo lasso di tempo, forse grazie alla lettura di testi di vario tipo, soprattutto romanzi, e all'inizio si tratterà di una competenza ricettiva. Bisognerebbe usare una certa cautela con i registri più formali o più familiari, dal momento che il loro uso inappropriato può causare malintesi e rendere ridicoli.

5.2.2.5 Varietà linguistica e accento

La competenza sociolinguistica comprende anche la capacità di riconoscere i "marcatori linguistici" che indicano ad es.

- la classe sociale
- la regione di origine
- la nazione di origine
- l'appartenenza a un gruppo etnico
- la sfera lavorativa.

Tra questi "marcatori linguistici" rientrano:

- elementi lessicali, ad es. in Lombardia "michetta" per "panino"
- elementi grammaticali, ad es. l'uso del passato remoto nell'Italia meridionale
- elementi fonologici, ad es. lo scempiamento consonantico in area veneta ("tute" per "tutte", "deto" per "detto" ecc.)
- tratti soprasegmentali (ritmo, volume ecc.)
- tratti paralinguistici
- il linguaggio del corpo.

In Europa non esistono comunità linguistiche del tutto omogenee. Ogni regione ha peculiarità linguistiche e culturali, che sono solitamente molto marcate nelle persone che fanno una vita chiusa nel loro ambiente, e sono quindi connesse con la classe sociale, il lavoro e il livello d'istruzione. I tratti dialettali (o di varietà linguistica) costituiscono quindi degli indizi significativi che permettono di individuare alcune caratteristiche dell'interlocutore. In questo processo pensare per stereotipi riveste un ruolo molto importante, che può essere ridotto dallo sviluppo di abilità interculturali (vedi 5.1.2.2). Con l'andare del tempo gli apprendenti entre-

Appropriatezza sociolinguistica	
C2	Ha buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole dei livelli di connotazione semantica. Coglie pienamente le implicazioni sociolinguistiche e socioculturali del linguaggio di un parlante nativo e reagisce in modo adeguato. È in grado di mediare efficacemente tra parlanti della lingua in questione e della lingua della sua comunità di origine, tenendo conto delle differenze socioculturali e sociolinguistiche.
C1	È in grado di riconoscere un'ampia gamma di espressioni idiomatiche e colloquiali e coglie i cambiamenti di registro; può però a volte aver bisogno che venga confermato qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con l'accento. È in grado di comprendere film in cui si fa ampio uso di espressioni gergali e idiomatiche. È in grado di usare la lingua per scopi sociali in modo flessibile ed efficace, includendo anche le dimensioni affettive, allusive e umoristiche.
B2	È in grado di esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in registro formale o informale, a seconda della situazione e della persona implicata (delle persone implicate). Riesce, con qualche sforzo, ad intervenire in una discussione prendendovi parte, anche se gli interlocutori parlano velocemente e in modo colloquiale. È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo. È in grado di esprimersi in modo adeguato alla situazione ed evita errori grossolani di formulazione.
B1	È in grado di realizzare un'ampia gamma di atti linguistici e di rispondervi usando le espressioni più comuni in registro "neutro". È consapevole delle più importanti regole di cortesia e le rispetta. È consapevole delle più significative differenze esistenti tra usi e costumi, atteggiamenti, valori e credenze prevalenti della comunità in questione e la propria e ne ricerca i segnali.
A2	È in grado di realizzare atti linguistici di base, quali richieste e scambi di informazioni, di rispondervi e di esprimere in modo semplice opinioni e atteggiamenti. È in grado di socializzare in modo semplice ma efficace, usando le espressioni comuni più semplici e attenendosi alle convenzioni di base. È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, usando formule convenzionali correnti per salutare e rivolgere la parola a qualcuno. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti, chiedere scusa e rispondere a mosse analoghe.
A1	È in grado di stabilire contatti sociali di base usando le più semplici formule convenzionali correnti per salutare e congedarsi, presentare qualcuno, dire "per favore", "grazie", "scusi" ecc.

ranno in contatto anche con parlanti di origini diverse. Perché la loro comunicazione possa essere coerente, dovrebbero essere consapevoli delle connotazioni sociali di una particolare varietà linguistica, prima di adottarla essi stessi.

La graduazione delle componenti della competenza sociolinguistica è stata problematica (vedi Appendice B). È stato possibile graduare solo gli elementi che sono riportati nella scala esemplificativa seguente. Come si può vedere, la parte inferiore della scala riporta esclusivamente marcatori delle relazioni sociali e delle regole di cortesia. A partire del livello B2, chi usa la lingua è anche capace di esprimersi in modo sociolinguisticamente appropriato, usa un linguaggio adatto alla situazione e agli interlocutori, inizia a possedere la capacità di cavarsela con le varietà di discorso e inoltre riesce a controllare meglio il registro linguistico e le espressioni idiomatiche.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *la gamma di saluti, espressioni per rivolgere la parola, esclamazioni che gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati a/saranno invitati a (a) riconoscere, (b) interpretare nel loro valore sociale, (c) usare*
- *che tipo di regole di cortesia gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati/saranno invitati a (a) riconoscere e comprendere, (b) usare*
- *che tipo di espressioni "scortesie" gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati/saranno invitati a (a) riconoscere e comprendere, (b) usare e in quali situazioni*
- *quali proverbi, stereotipi e idiomi popolari gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati/saranno invitati a (a) riconoscere e comprendere, (b) usare*
- *quali registri linguistici gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati/saranno invitati a (a) riconoscere, (b) usare*
- *quali gruppi sociali della comunità parlante la lingua in questione ed eventualmente della comunità internazionale gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati/saranno invitati a riconoscere dal modo in cui usano la lingua.*

5.2.3 Competenze pragmatiche

Le competenze pragmatiche riguardano la conoscenza dei principi in base ai quali i messaggi vengono

- a. concepiti, strutturati e adattati al contesto ("competenza discorsiva")
- b. usati per realizzare funzioni comunicative ("competenza funzionale")
- c. messi in sequenza secondo "copioni" interazionali e transazionali ("competenza di pianificazione").

5.2.3.1 La **competenza discorsiva** consiste nella capacità di mettere in sequenza le frasi in modo da realizzare stringhe coerenti di lingua, tenendo conto di:

- tema/rema
- dato/nuovo
- ordine "naturale", ad es. temporale: "È caduto e io l'ho colpito.", diverso da "L'ho colpito ed è caduto."
- causa/effetto (l'ordine può essere invertito): "I prezzi aumentano – la gente rivendica paghe più alte."
- la capacità di strutturare e gestire il discorso in termini di:
 - organizzazione tematica
 - coerenza e coesione
 - organizzazione logica
 - stile e registro
 - efficacia retorica
- il **principio di cooperazione** (Grice 1975): "formula il tuo contributo come è richiesto, nella fase opportuna, in accordo con lo scopo o le intenzioni dello scambio conversazionale in cui sei coinvolto, attenendoti alle seguenti massime:
 - massima della qualità (cerca di dire la verità)
 - massima della quantità (fornisci tutte le informazioni necessarie, e non altre)
 - massima della relazione (non dire ciò che non è pertinente)
 - massima del modo (sii breve e ordinato, evita l'oscurità e l'ambiguità)".

Da questi criteri, che consentono una comunicazione diretta e efficace, si dovrebbe derogare solo per scopi specifici, e non perché non si riesce a rispettarli.

Pianificazione del testo: conoscenza delle convenzioni di organizzazione testuale nella relativa comunità, ad es.:

- com'è strutturata l'informazione per realizzare le diverse macrofunzioni (descrizione, narrazione, esposizione ecc.)
- come vengono raccontate le storie, gli aneddoti, le barzellette
- come viene costruita un'argomentazione (in un processo, un dibattito ecc.)
- come sono impaginati, dotati di indicatori e strutturati i testi scritti (saggi, lettere formali ecc.).

In lingua madre buona parte dell'insegnamento è dedicato alla costruzione delle abilità discorsive. Nella lingua straniera è probabile che l'apprendente inizi con brevi turni di parola che solitamente sono costituiti da una sola frase. A livelli superiori l'importanza della competenza discorsiva aumenta gradualmente.

Le scale esemplificative riportate qui di seguito si riferiscono alle seguenti componenti della competenza discorsiva:

- flessibilità, adattabilità alle circostanze
- turni di parola (già presentati tra le strategie dell'interazione)
- sviluppo tematico
- coerenza e coesione.

Flessibilità	
C2	Mostra grande flessibilità nel riformulare i concetti usando forme linguistiche diverse, a seconda della situazione e dell'interlocutore, per mettere in evidenza alcuni aspetti ed eliminare le ambiguità.
C1	Come per B2+
B2	È in grado di adattare ciò che dice e il modo di esprimersi alla situazione e al destinatario, adottando un livello di formalità adatto alle circostanze. È in grado di adattarsi ai cambiamenti di orientamento del discorso, stile ed enfasi che si verificano normalmente in una conversazione. È in grado di formulare ciò che vuol dire in modi diversi.
B1	È in grado di adattare il proprio modo di esprimersi per fare fronte a situazioni poco consuete e anche difficili. È in grado di usare con flessibilità un ampio repertorio di elementi linguistici semplici, riuscendo ad esprimere gran parte di ciò che vuol dire.
A2	È in grado di adattare alle circostanze espressioni semplici, ripetute e memorizzate, sostituendo qualche elemento lessicale. È in grado di espandere le espressioni memorizzate ricombinandone semplicemente gli elementi.
A1	Nessun descrittore

Prendere la parola (alternarsi nei turni)	
C2	Come per C1
C1	È in grado di scegliere, nel repertorio di funzioni discorsive di cui dispone, le espressioni adatte per prendere la parola e introdurre le proprie osservazioni in modo appropriato o per guadagnare tempo e non cedere il turno di parola mentre pensa.
B2	È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche. È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo appropriato, utilizzando efficacemente i turni di parola. È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante. È in grado di usare frasi fatte (per es. "è una domanda a cui è difficile rispondere") per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire.
B1	È in grado di intervenire in una discussione su argomenti familiari, usando un'espressione adatta per prendere la parola. È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia su argomenti familiari o di suo interesse.
A2	È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione. È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia. È in grado di richiamare l'attenzione.
A1	Nessun descrittore

Sviluppo tematico	
C2	Come per C1
C1	È in grado di fornire descrizioni e narrazioni elaborate e precise, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di sviluppare una descrizione o una narrazione chiara, espandendone o sviluppandone i punti salienti con l'aggiunta di elementi ed esempi pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione e descrizione semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
A2	È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.
A1	Nessun descrittore

Coerenza e coesione	
C2	È in grado di realizzare un discorso coerente e coeso usando in modo appropriato una grande varietà di schemi organizzativi e un'ampia gamma di connettivi e di meccanismi coesivi di altro tipo.
C1	È in grado di realizzare un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, di connettivi ed espressioni coesive.
B2	È in grado di usare in modo efficace diversi connettivi per esplicitare i rapporti tra i concetti.
	È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei "salti" logici.
B1	È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti.
A2	È in grado di collegare frasi semplici usando i connettivi più usuali per raccontare una storia o descrivere qualcosa, realizzando un semplice elenco di punti.
	È in grado di collegare gruppi di parole con connettivi semplici quali "e", "ma" e "perché".
A1	È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi molto elementari quali "e" o "allora".

5.2.3.2 Competenza funzionale

In questa componente rientra l'uso del discorso orale e di testi scritti per scopi particolari (vedi 4.2). La competenza conversazionale non richiede solo la conoscenza di funzioni particolari (microfunzioni) e delle forme linguistiche usate per esprimerle, ma impegna i soggetti in un'interazione in cui ogni mossa di apertura induce una risposta e contribuisce a fare avanzare l'interazione verso il suo scopo, passando attraverso tappe successive che vanno dagli scambi iniziali fino alla conclusione finale. I parlanti competenti comprendono il processo e sono abili nel gestirlo. Ogni macrofunzione è caratterizzata da una propria struttura interazionale. In situazioni piuttosto complesse questa struttura può comprendere sequenze di macrofunzioni organizzate per lo più secondo modelli, formali o informali, di interazione sociale (copioni).

1. Le *microfunzioni* sono categorie con cui si definiscono gli usi funzionali di singoli enunciati (solitamente brevi) che generalmente costituiscono un turno di parola nell'interazione. Le microfunzioni sono specificate (anche se in modo non esaustivo) e raggruppate per categorie nel *Threshold Level 1990*, cap. 5:

1.1 dare e chiedere informazioni fattuali:

- identificare

- raccontare
- correggere
- domandare
- rispondere.

1.2 esprimere e far esprimere atteggiamenti a proposito di:

- fatti (accordo/disaccordo)
- conoscenze (sapere/ignoranza, ricordi/dimenticanze, probabilità/certezza)
- modalità (dovere, necessità, capacità, permesso)
- volontà (aspirazioni, desideri, intenzioni, preferenze)
- emozioni (godimento/fastidio, piacere/dispiacere, soddisfazione, interesse, sorpresa, speranza, disappunto, timore, inquietudine, gratitudine)
- moralità (scuse, approvazione, rammarico, simpatia).

1.3 indurre a fare:

- suggerire, richiedere, mettere in guardia, dare consigli, incoraggiare, chiedere aiuto, invitare, offrire.

1.4 socializzare:

- richiamare l'attenzione, rivolgere la parola, salutare, presentare, fare un brindisi, accomiarsi.

1.5 strutturare il discorso:

- (28 microfunzioni: avviare il discorso, prendere la parola, chiudere il discorso ecc.).

1.6 riparare agli errori di comunicazione:

- (16 microfunzioni).

2. Le *macrofunzioni* sono categorie che servono per definire l'uso funzionale di discorsi orali o testi scritti consistenti in sequenze (a volte ampie) di frasi:

- descrizione
- narrazione
- commento
- esposizione
- interpretazione
- spiegazione
- dimostrazione
- istruzioni
- argomentazione
- persuasione ecc.

3. *Schemi interazionali* ("copioni")

La competenza funzionale comprende anche la conoscenza e la capacità di usare gli schemi (modelli di interazione sociale) sottesi alla comunicazione, quali i modelli di scambio verbale. Le attività comunicative interattive illustrate in 4.4.3 com-

prendono anche sequenze strutturate di azioni effettuate a turno da soggetti diversi. La forma più semplice è data da coppie quali:

- domanda – risposta
- asserzione – accordo/disaccordo
- richiesta/offerta/scusa – accettazione/rifiuto
- saluto/brindisi – risposta.

Sono comuni anche le “triplette”, in cui il primo locutore prende atto di quanto detto o ribatte alla risposta dell’interlocutore. Transazioni e interazioni di una certa lunghezza includono solitamente coppie e triplette di mosse. Per esempio in transazioni di una certa complessità, fatte per un preciso scopo, si può dover usare la lingua per:

- formare un gruppo di lavoro e stabilire relazioni tra i suoi membri
- condividere le informazioni rilevanti su cui si impernia la situazione per arrivare a una lettura comune
- individuare ciò che potrebbe o dovrebbe essere modificato
- accordarsi sugli obiettivi e sulle azioni da intraprendere per raggiungerli
- accordarsi sulla distribuzione dei ruoli che permettono di portare a termine l’azione
- gestire le azioni pratiche richieste ad es. per:
 - individuale e affrontare i problemi insorti
 - coordinare e organizzare i diversi contributi
 - incoraggiarsi reciprocamente
 - riconoscere quali obiettivi intermedi sono stati raggiunti
- riconoscere che l’obiettivo finale del compito è stato raggiunto
- valutare la transazione
- completare e concludere la transazione.

Tutto il processo può essere rappresentato in maniera schematica. Può servire da esempio lo schema generale presentato in *Threshold Level 1990*, cap. 8, per l’acquisto di merci e servizi:

Schema generale (copione) per l’acquisto di merci e servizi

1. recarsi sul luogo della transazione
 - 1.1 trovare la strada che porta al negozio, al grande magazzino, al supermarket, al ristorante, alla stazione, all’albergo ecc.
 - 1.2 trovare la strada che porta al banco, al reparto, al tavolo, alla biglietteria, alla ricezione ecc.
2. stabilire il contatto
 - 2.1 salutare il negoziante, il commesso, il cameriere, il portiere ecc.
 - 2.1.1 saluti del commesso

2.1.2 saluti del cliente

3. scegliere merci/servizi
 - 3.1. identificare la categoria di merci/servizi richiesti
 - 3.1.1 chiedere informazioni
 - 3.1.2 dare informazioni
 - 3.2 identificare le opzioni
 - 3.3 discutere vantaggi e svantaggi delle opzioni (ad es. qualità, prezzo, colore, dimensione delle merci)
 - 3.3.1 chiedere informazioni
 - 3.3.2 dare informazioni
 - 3.3.3 chiedere consigli
 - 3.3.4 dare consigli
 - 3.3.5 chiedere che cosa si preferisce
 - 3.3.6 dire che cosa si preferisce
 - 3.4 identificare specificamente la merce richiesta
 - 3.5 esaminare la merce
 - 3.6 accordarsi sull’acquisto
4. procedere al pagamento della merce
 - 4.1 accordarsi sul prezzo degli articoli
 - 4.2 accordarsi sul totale del conto
 - 4.3 ricevere/fornire il pagamento
 - 4.4 ricevere/fornire la merce (e la ricevuta)
 - 4.5 ringraziarsi reciprocamente
 - 4.5.1 ringraziamenti del commesso
 - 4.5.2 ringraziamenti del cliente
5. accomiarsi
 - 5.1 esprimere (reciproca) soddisfazione
 - 5.1.1 il commesso esprime soddisfazione
 - 5.1.2 il cliente esprime soddisfazione
 - 5.2 scambiare commenti interpersonali (ad es. il tempo, pettegolezzi locali)
 - 5.3 salutarsi prendendo commiato
 - 5.3.1 il commesso saluta
 - 5.3.2 il cliente saluta.

NB: Si dovrebbe notare che, in questo come negli altri casi, il fatto che questo schema sia disponibile sia per l’acquirente sia per il venditore non significa che acquirente e venditore debbano ricorrervi in ogni occasione. Oggigiorno la lingua la si usa sempre meno, e quando la si usa lo si fa soprattutto per affrontare i problemi che possono insorgere in una transazione che è altrimenti spersonalizzata e semiautomatizzata, oppure per umanizzarla (vedi 4.1.1).

Non è possibile sviluppare scale esemplificative per tutte le aree della competenza funzionale. Alcune microfunzioni sono peraltro analizzate nelle scale che

esemplificano le attività comunicative di interazione e produzione.

Due sono i fattori di qualità globale che determinano il successo funzionale di chi apprende/usa la lingua, e precisamente:

- la **scioltezza (fluenza)**, la capacità di articolare e sostenere il discorso e di far fronte alla situazione quando si arriva a un punto morto
- la **precisione delle asserzioni**, la capacità di formulare pensieri e proposizioni in modo da far chiaramente capire ciò che si intende.

Fluenza nel parlato	
C2	È in grado di esprimersi in discorsi lunghi con scioltezza naturale, senza sforzi né esitazioni. Fa pause solo per cercare le parole per esprimere con precisione il proprio pensiero o per trovare un esempio o una spiegazione adatti.
C1	È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Solo un argomento concettualmente complesso può ostacolare la naturale scioltezza del discorso.
B2	È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi anche in discorsi piuttosto lunghi e complessi.
	È in grado di produrre sequenze discorsive con un ritmo abbastanza uniforme; anche se può avere delle esitazioni quando cerca strutture ed espressioni, fa poche pause evidenti. È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione con parlanti nativi senza sforzi per entrambe le parti.
B1	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è capace di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.
	È in grado di mantenere il discorso comprensibile, anche se sono evidenti pause per cercare parole e forme grammaticali e per riparare agli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera di una certa lunghezza.
A2	Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.
	Su argomenti familiari è in grado di formulare espressioni e ha sufficiente capacità di portare a termine scambi comunicativi brevi, nonostante le esitazioni e le false partenze siano molto evidenti.
A1	È in grado di cavarsela con enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, facendo molte pause per cercare le espressioni, per pronunciare le parole meno familiari e per riparare agli errori di comunicazione.

Precisione delle asserzioni	
C2	È in grado di esprimere con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza diversi tipi di qualificatori (ad es. avverbi che esprimano il grado di intensità, proposizioni concessive). È in grado di dare enfasi, di differenziare e di eliminare l'ambiguità.
C1	È in grado di qualificare con precisione opinioni ed asserzioni precisandone, ad esempio, il grado di certezza/incertezza, convinzione/dubbio, probabilità ecc.
B2	È in grado di trasmettere in modo affidabile informazioni dettagliate.
B1	È in grado di spiegare in modo ragionevolmente preciso i punti principali di un concetto o di un problema.
	È in grado di dare informazioni semplici e dirette relative a questioni di rilevanza immediata, mettendo in evidenza l'aspetto che ritiene più importante. È in grado di far capire qual è l'elemento che ritiene essenziale.
A2	In uno scambio semplice, diretto e limitato su questioni familiari e di routine è in grado di comunicare le informazioni che vuole dare, mentre in altre situazioni il messaggio risulta compromesso.
A1	Nessun descrittore

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- le caratteristiche del discorso che l'apprendente deve essere preparato/invitato a controllare
- le macrofunzioni che l'apprendente deve essere preparato/invitato a produrre
- le microfunzioni che l'apprendente deve essere preparato/invitato a produrre
- gli schemi interazionali di cui l'apprendente ha bisogno o che deve essere invitato a usare
- che cosa, dei punti precedenti, si ritiene sia già in suo possesso e che cosa debba essere insegnato
- i principi in base ai quali selezionare e disporre in sequenza macrofunzioni e microfunzioni
- come si possa descrivere il progresso "qualitativo" della componente pragmatica.

6 Apprendere e insegnare una lingua

In questo capitolo ci poniamo le seguenti domande:

- In che modo l'apprendente acquisisce la capacità di portare a termine compiti, attività e processi e sviluppa le competenze necessarie per comunicare?
- In che modo gli insegnanti, con l'aiuto di materiali e supporti didattici, possono facilitare questi processi?
- In che modo le autorità scolastiche e gli altri organismi competenti possono elaborare curricula migliori per le lingue moderne?

Innanzitutto occorre però riprendere in considerazione gli obiettivi di apprendimento.

6.1 CHE COSA DEVE APPRENDERE O ACQUISIRE CHI IMPARA UNA LINGUA?

6.1.1 Tutto ciò che si afferma a proposito di scopi e obiettivi dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico dovrebbe basarsi sulla valutazione dei bisogni degli apprendenti e della società, sui compiti, le attività e i processi che gli apprendenti devono affrontare per soddisfare questi bisogni e sulle competenze e le strategie che devono sviluppare/costruire per riuscirci. È per questo motivo che abbiamo cercato

di esporre, nei capitoli 4 e 5, che cosa sa fare chi ha una reale competenza nell'uso della lingua e quali sono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che rendono possibili quelle attività. Non potendo sapere quali attività avranno rilevanza per i singoli apprendenti, abbiamo cercato di essere il più possibile esaustivi. Nei capitoli precedenti si è affermato che, per partecipare in modo realmente efficace a un evento comunicativo, gli apprendenti dovranno avere appreso o acquisito:

- le competenze necessarie, come è stato precisato nel quinto capitolo
- la capacità di attivare quelle competenze, come è indicato nel quarto capitolo
- la capacità di avvalersi delle strategie necessarie per attivare le competenze.

6.1.2 Per rappresentare e guidare il progresso di chi apprende la lingua è opportuno descriverne le capacità scandendole in livelli progressivi, come si è fatto con le scale presentate nei capitoli 4 e 5. Per registrare i progressi che gli studenti fanno nei primi stadi della loro istruzione, in un momento in cui i bisogni futuri non sono ancora prevedibili, e anche per dare una valutazione generale della competenza linguistica nel corso dell'apprendimento, può risultare più utile e pratico caratterizzare la capacità linguistica combinando insieme un certo numero di queste categorie, come si è fatto ad esempio nella tav. 1 presentata nel terzo capitolo.

Uno schema come quello della tav. 2 del terzo capitolo, destinato all'autovalutazione dell'apprendente, in cui le diverse attività linguistiche, che pur mantengono una dimensione olistica, sono presentate in scale separate, offre una maggiore flessibilità, in quanto permette di tracciare un profilo per i casi in cui le abilità non sono sviluppate in modo uniforme. Una flessibilità ancora maggiore è ovviamente offerta da scale che detraggono le singole sotto-categorie, come quelle dei capitoli 4 e 5. Per agire usando la lingua in modo efficace in tutta la gamma degli eventi comunicativi occorre aver sviluppato tutte le capacità presentate in quei capitoli, ma non tutti gli apprendenti desidereranno o avranno bisogno di acquisirle tutte in una lingua che non è la loro lingua madre. Per esempio, qualcuno potrà non aver bisogno di acquisire la lingua scritta, mentre qualcun altro potrà avere bisogno solo di comprendere testi scritti. Ciò non significa però che questi apprendenti debbano limitarsi esclusivamente e rigidamente alla lingua orale o a quella scritta.

Vi sono processi che dipendono dallo stile cognitivo dell'apprendente. La memorizzazione delle forme orali della lingua può essere grandemente facilitata dall'associazione con le corrispondenti forme scritte. Viceversa le forme scritte possono essere più facilmente interpretate se le si associano ai corrispondenti enunciati orali; tale associazione può essere addirittura necessaria. Se ciò è vero, la modalità sensoriale che non è richiesta per l'uso linguistico e che quindi non costituisce un *obiettivo* può pur sempre essere utilizzata come *mezzo* per un fine. Si tratta di decidere (consapevolmente o no) quali siano le competenze, i compiti, le attività e le strategie che contribuiscono, con funzione di obiettivo o di mezzo, allo sviluppo di un apprendente.

D'altra parte, una competenza, un compito, un'attività o una strategia che siano stati identificati come obiettivo, perché considerati necessari per soddisfare i bisogni comunicativi dell'apprendente, non necessariamente devono essere inclusi in un programma di apprendimento. Per esempio, buona parte della "conoscenza del mondo" può essere considerata come già acquisita, già appartenente alla competenza generale dell'apprendente, perché frutto di esperienze precedenti o dell'istruzione nella lingua madre. Si tratterà allora semplicemente di trovare le forme in L2 che permettano di esprimere una categoria nozionale posseduta in L1. In questo caso occorrerà decidere quali nuove conoscenze debbano essere apprese e quali possono essere presupposte. Si possono presentare dei problemi quando, come si verifica spesso, una determinata area concettuale è organizzata diversamente in L1 e L2 e il significato delle parole coincide parzialmente o non coincide affatto. Qual è l'ampiezza della divergenza? A quali fraintendimenti può dar adito? E allora, quali elementi saranno da considerare prioritari a un determinato stadio dell'apprendimento? A quale livello si chiederà di riconoscere la differenza o di padroneggiarla? Ci si può aspettare che sia l'esperienza a risolvere il problema?

Interrogativi analoghi si presentano con la pronuncia. Molti fonemi possono essere trasferiti senza problemi dalla L1 alla L2, ma vi possono essere rilevanti differenze foniche in determinati contesti. Ci possono essere altri fonemi della L2 che non esistono in L1. Se non vengono acquisiti o appresi, la loro mancanza può comportare la perdita di informazioni e, di conseguenza, dei fraintendimenti. Sono frequenti? Sono importanti? Quale priorità andrà attribuita all'apprendimento di tali fonemi? A questo proposito è opportuno considerare che l'apprendimento può essere più efficace in determinate età e in certi stadi, e tenere anche conto che, a livello fonetico, è frequente la fossilizzazione dell'errore. È molto più oneroso (in termini di tempo e fatica) diventare consapevoli dei propri errori fonetici e disimparare comportamenti automatizzati solo al momento in cui viene richiesta una prestazione assai vicina a quella di un parlante nativo, piuttosto che porvi attenzione nei primi stadi dell'apprendimento, specialmente in età precoce.

Queste considerazioni aiutano a capire che gli obiettivi adatti a un determinato stadio di apprendimento per un determinato apprendente, o per una classe di apprendenti di una determinata età, non possono essere dedotti, sulla base di una lettura lineare e analitica, dalle scale proposte per ciascun parametro. Le decisioni vanno prese caso per caso.

6.1.3 Competenza plurilingue e pluriculturale

A proposito dello sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale è molto importante che il *Quadro di riferimento* non fornisca solo una scala globale delle capacità comunicative, ma scomponga le categorie globali nelle singole componenti e ne dia una graduazione.

6.1.3.1 Una competenza non equilibrata e mutevole

La competenza plurilingue e pluriculturale è generalmente non equilibrata, sotto uno o più aspetti:

- In genere in una lingua si ha una competenza maggiore che nelle altre.
- Il profilo delle competenze possedute in una lingua è differente da quello che si ha nelle altre (ad esempio eccellente competenza orale in due lingue, ma buona competenza scritta solo in una di queste).
- Il profilo pluriculturale è diverso dal profilo plurilingue (ad esempio: buona conoscenza della cultura di una comunità, ma conoscenza limitata della sua lingua, o conoscenza limitata di una comunità di cui peraltro si padroneggia bene la lingua dominante).

Questi disequilibri sono del tutto normali. Se si estende il concetto di plurilinguismo e pluriculturalismo fino a prendere in considerazione la situazione di tutti coloro che sono esposti, nella lingua madre e nella cultura nativa, a differenti varietà linguistiche e alle varianti culturali tipiche di ogni società complessa, si riscontra che anche per loro i disequilibri (o, se si preferisce, diversi tipi di equilibrio) sono la norma.

Questi disequilibri sono inoltre connessi con la natura mutevole della competenza plurilingue e pluriculturale. Tradizionalmente si ritiene che la competenza comunicativa "monolingue" nella "lingua madre" si stabilizzi velocemente, mentre una competenza plurilingue e pluriculturale presenta un profilo transitorio e una configurazione mutevole. A seconda del percorso professionale dell'individuo preso in considerazione, della sua storia familiare, delle esperienze di viaggio, delle letture e degli hobby, la sua biografia linguistica e culturale può subire dei cambiamenti significativi, che alterano la configurazione del disequilibrio plurilinguistico e rendono più complessa la sua esperienza della pluralità culturale. Ciò non implica affatto instabilità, incertezza o mancanza di equilibrio nella persona, ma, nella maggior parte dei casi, contribuisce a migliorare la consapevolezza della propria identità.

6.1.3.2 Una competenza differenziata per passare da una lingua all'altra

Da questo disequilibrio deriva anche una delle caratteristiche significative della competenza plurilingue e pluriculturale: il fatto cioè che l'individuo, nel mettere in atto tale competenza, utilizza in modi diversi le sue abilità e conoscenze sia generali sia linguistiche (vedi capp. 4 e 5). Per esempio le *strategie* a cui ricorre per svolgere un compito linguistico possono variare a seconda della lingua. Nel corso di un'interazione con un parlante nativo, l'individuo che padroneggia poco la lingua può compensare questa sua carenza con il *saper essere* (competenza esistenziale), dimostrando apertura, convivialità e buona volontà (ad es. attraverso l'uso dei gesti, la mimica e la prossemica), mentre, utilizzando una lingua che conosce meglio, lo stesso individuo può assumere un atteggiamento più distante e riservato. Anche il

compito può essere ridefinito, il messaggio linguistico può essere ridimensionato o diversamente distribuito, a seconda delle risorse linguistiche che l'individuo ha a disposizione per esprimersi e della percezione che ne ha.

Un'altra caratteristica della competenza plurilingue e pluriculturale consiste nel fatto che essa non risulta semplicemente dalla somma di competenze monolingui, ma permette combinazioni e alternanze di diverso tipo. Consente ad esempio di passare da una lingua all'altra nel corso della formulazione del messaggio (*code switching*) e di ricorrere a forme di parlato bilingue. Con un più ricco repertorio di questo tipo l'individuo può quindi scegliere le strategie adatte per svolgere i compiti, basandosi, quando è appropriato, su una varietà interlinguistica o passando da una lingua all'altra.

6.1.3.3 Sviluppo della consapevolezza e dinamiche dell'apprendimento

La competenza plurilingue e pluriculturale favorisce lo sviluppo della consapevolezza linguistica e comunicativa, e anche di strategie metacognitive che consentono all'individuo di diventare più consapevole e più capace di controllo del proprio modo "spontaneo" di svolgere un compito, soprattutto per quanto riguarda la dimensione linguistica. Oltre a ciò, un'esperienza di plurilinguismo e di pluriculturalismo

- sfrutta le *competenze sociolinguistiche e pragmatiche* preesistenti e, così facendo, le sviluppa ulteriormente
- migliora la percezione di come si organizzano lingue diverse, negli aspetti che hanno in comune e in quelli specifici (sviluppando una consapevolezza metalinguistica, interlinguistica o, per così dire, "iperlinguistica")
- per sua natura favorisce il saper apprendere e la capacità a stabilire relazioni con altre persone e ad affrontare situazioni nuove.

In una certa misura può così attuarsi un più rapido apprendimento nell'area linguistica e culturale. Ciò si verifica anche se la competenza plurilingue e pluriculturale è "disequilibrata" e resta "parziale" in una determinata lingua.

C'è ragione di ritenere che mentre la conoscenza di una lingua e di una cultura straniera non sempre porta a superare l'etnocentrismo riferito alla lingua e alla cultura "nativa", ma può sortire addirittura l'effetto contrario (non è raro che l'apprendimento di una lingua e il contatto con una cultura straniera contribuisca a rinforzare idee preconcepite e stereotipi, piuttosto che a ridimensionarli), è probabile che si riesca a raggiungere questo obiettivo con la conoscenza di più lingue, e vengano al contempo arricchite le potenzialità di apprendimento.

In questo contesto è importante promuovere il rispetto per la diversità delle lingue e favorire l'apprendimento scolastico di più di una lingua straniera. Questa non è semplicemente una scelta di politica linguistica in un momento importante della storia europea, né si tratta – per quanto importante questo possa essere – di aprire

un maggior numero di possibilità per il futuro dei giovani che conoscono più di due lingue. Si tratta di aiutare gli apprendenti a

- costruire la propria identità linguistica e culturale integrandovi un'esperienza diversificata dell'alterità
- sviluppare la propria capacità di apprendere attraverso questa esperienza diversificata, riferita a più lingue e a più culture.

6.1.3.4 Competenza parziale e competenza plurilingue e pluriculturale

È in questa prospettiva che assume significato il concetto di *competenza parziale* in una determinata lingua: il che non vuol dire che ci si accontenta, per principio o per esigenze pratiche, che l'apprendente sviluppi una padronanza limitata o settoriale in una lingua straniera, quanto piuttosto che si considera che questa competenza, imperfetta in un certo momento, entra a far parte di una competenza plurilingue arricchendola. Si deve inoltre mettere in evidenza che questa competenza "parziale", che è parte di una competenza *multipla*, è al contempo *funzionale* a un obiettivo specifico limitato.

La competenza parziale in una data lingua può riferirsi alle *attività linguistiche* ricettive (mettendo ad esempio l'accento sulla comprensione orale o scritta); può riferirsi a un determinato *dominio* o a *compiti* specifici (ad esempio l'addetto di un ufficio postale deve informare clienti stranieri, che parlano una determinata lingua, sulle più usuali operazioni postali). Ma può riguardare anche le *competenze generali* (per esempio la *conoscenza* non linguistica delle caratteristiche di altre lingue e culture e delle relative comunità) purché questo sviluppo sia complementare e funzionale all'una o all'altra dimensione delle competenze specificate. In altre parole, in questo *Quadro di riferimento* la nozione di competenza parziale va considerata in rapporto con le altre componenti del modello (vedi capitolo 3) e con la varietà degli obiettivi.

6.1.4 La varietà degli obiettivi e il Quadro di riferimento

Nella progettazione dei curricula linguistici (indubbiamente ancor più che in quella di altre discipline e per apprendimenti di altro tipo) quando si definiscono gli obiettivi se ne deve scegliere il tipo e il livello, cosa di cui si tiene particolarmente conto nel modello presentato in questo *Quadro di riferimento*. Ciascuna delle componenti principali del modello può costituire il punto focale di un insieme di obiettivi di apprendimento e fornire un punto di ingresso per un approccio specifico al *Quadro*.

6.1.4.1 Tipi di obiettivi in rapporto al Quadro di riferimento

Gli obiettivi d'insegnamento/apprendimento possono essere concepiti:

a. in termini di sviluppo delle competenze generali dell'apprendente (vedi 5.1)

e riguardare quindi la conoscenza dichiarativa (sapere), le abilità (saper fare), i tratti della personalità, gli atteggiamenti ecc. (saper essere) e la capacità di apprendere oppure, in modo più specifico, una sola di queste dimensioni. In alcuni casi l'apprendimento di una lingua straniera ha come scopo la trasmissione all'apprendente di conoscenze dichiarative (relative ad esempio alla grammatica o alla letteratura o a determinati aspetti della cultura del paese straniero). In altre situazioni l'apprendimento di una lingua può essere visto come un modo per l'apprendente di sviluppare la propria personalità (acquisendo per esempio maggiore sicurezza e fiducia in sé, maggiore disponibilità a parlare in gruppo) o di imparare come imparare (maggiore apertura al nuovo, consapevolezza dell'alterità, curiosità per ciò che è sconosciuto). Si può ragionevolmente ritenere che questi specifici obiettivi, che si riferiscono in un momento dato a un certo tipo di competenze o a un determinato settore, oppure allo sviluppo di una competenza parziale, possano contribuire, trasversalmente, a fondare o a rafforzare la competenza plurilingue e pluriculturale. In altri termini, un obiettivo parziale può essere perseguito come parte di un progetto generale di apprendimento.

b. in termini di estensione e diversificazione della competenza linguistico-comunicativa (vedi 5.2); gli obiettivi possono riguardare quindi la *componente linguistica* o la *componente pragmatica* oppure quella *sociolinguistica*, o anche tutte e tre. Lo scopo principale dell'apprendimento di una lingua straniera può consistere nella padronanza della componente linguistica (conoscenza del sistema fonetico, del lessico e della sintassi) e non riguardare invece né l'adeguatezza sociolinguistica né l'efficacia pragmatica. In altre situazioni lo scopo può essere prevalentemente di natura pragmatica e l'insegnamento può tendere a sviluppare la capacità di agire in lingua straniera con risorse linguistiche limitate, senza preoccuparsi della dimensione sociolinguistica. Ovviamente le scelte non sono mai così polarizzate, anzi generalmente si tende a sviluppare le diverse componenti in modo equilibrato, ma non mancano, né sono mancati in passato, esempi di maggiore focalizzazione di questa o quella componente della competenza comunicativa. Dato che la competenza linguistico-comunicativa è considerata come plurilingue e pluriculturale, e in quanto tale globale (vale a dire come una competenza che include diverse varietà della lingua madre e diverse varietà di una o più lingue straniere) si può anche affermare che, in certi momenti e in certi contesti, l'obiettivo principale (anche se non esplicitato) dell'insegnamento di una lingua straniera possa consistere nell'affinamento delle conoscenze e delle competenze nella lingua madre (ad es. con il ricorso alla traduzione, e, al suo interno, a un lavoro specifico sui registri e sull'appropriatezza del vocabolario nella lingua madre e a forme di comparazione stilistica e semantica).

c. in termini di migliori prestazioni in una o più attività linguistiche specifiche (vedi 4.4); gli obiettivi possono riferirsi quindi alla *ricezione*, *produzione*, *inter-*

razione o mediazione. L'obiettivo principale dichiarato dell'apprendimento di una lingua straniera può consistere nel realizzare efficacemente attività di ricezione (lettura o ascolto) o di mediazione (traduzione o interpretariato) o di interazione faccia a faccia. Anche qui ovviamente non si ha mai una completa polarizzazione, tale che obiettivi di un tipo siano perseguiti indipendentemente da ogni altra attività. Ma la definizione degli obiettivi può comportare che si attribuisca maggiore importanza a un aspetto piuttosto che a un altro; e questa focalizzazione centrale, se mantenuta con coerenza, si ripercuoterà sull'intero processo: scelta dei contenuti e dei compiti di apprendimento, determinazione della graduazione e di eventuali fasi di recupero, selezione dei tipi di testo ecc.

La nozione di *competenza parziale* all'inizio è stata introdotta e usata per scelte di questo tipo (ad es. insistendo su un tipo di apprendimento focalizzato sulle attività ricettive e sulla comprensione scritta e/o orale). Qui si propone però un'estensione del concetto:

- da un lato affermando che sulla base del *Quadro di riferimento* possono essere individuati altri obiettivi di competenza parziale (come si vede in *a, b o d*)
- dall'altro lato evidenziando che questo stesso *Quadro di riferimento* permette di integrare tutte le cosiddette competenze "parziali" in un insieme più generale di competenze comunicative e di apprendimento.

d. in termini di operazioni funzionali a un dato dominio (vedi 4.1.1); gli obiettivi possono riguardare quindi il *dominio pubblico*, il *dominio professionale*, quello *educativo* e quello *personale*. Si può voler apprendere una lingua straniera soprattutto per svolgere meglio un lavoro oppure per essere facilitati nello studio o per vivere meglio in un paese straniero. Analogamente a quanto avviene per le altre componenti di base del modello, tali obiettivi sono esplicitati nella descrizione dei corsi, nelle offerte e nelle richieste di prestazioni linguistiche e nei materiali di insegnamento/apprendimento. È a quest'ambito che ci si riferisce quando si parla di "obiettivi specifici", "corsi specialistici", "lingua della professione", "preparazione a un soggiorno all'estero", "accoglienza linguistica di lavoratori immigrati". Ciò non significa che per prendere in considerazione i bisogni di un determinato gruppo di destinatari che deve adeguare la propria competenza plurilingue e pluriculturale a un determinato settore di attività sociali sia sempre richiesto un approccio educativo specialistico. Ma, come per le altre componenti, il formulare obiettivi in questi termini e con prospettive di questo tipo normalmente agisce anche su altri aspetti e fasi della progettazione curricolare e sull'organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Vorremmo far notare che a obiettivi di questo tipo, che comportano un adattamento funzionale a un determinato dominio, sono riconducibili anche le situazioni di educazione bilingue, di immersione (come dimostrano le sperimentazioni condotte in Canada) e di istruzione impartita in una lingua diversa da quella dell'ambiente familiare (ad es. l'istruzione impartita interamente in francese in alcune

ex colonie africane multilingui). Da questo punto di vista, cosa che non è incompatibile con i principi fondamentali della nostra analisi, tali situazioni d'immersione, indipendentemente dai risultati linguistici che possono produrre, sono finalizzate a sviluppare competenze parziali relative al dominio educativo e a far acquisire conoscenze diverse da quelle linguistiche. Si ricorderà che inizialmente molte delle sperimentazioni di immersione totale in età precoce condotte in Canada, che utilizzavano il francese come lingua di istruzione, non prevedevano ore specifiche per l'insegnamento della lingua francese ai bambini anglofoni.

e. in termini di arricchimento o diversificazione delle strategie e in termini di realizzazione dei compiti (vedi sez. 4.5 e cap. 7). Gli obiettivi si riferiscono quindi alle azioni connesse con l'apprendimento e l'uso di una o più lingue e la scoperta e l'esperienza di altre culture.

Molte esperienze di apprendimento suggeriscono di dedicare attenzione, prima o poi, allo sviluppo delle strategie necessarie per svolgere compiti di vario tipo che implicino una dimensione linguistica. Si cerca allora di potenziare le strategie che l'apprendente usa abitualmente, rendendole più complesse e potenti e più consapevoli e adattandole a compiti per i quali originariamente non erano state previste. Vale la pena che le strategie sia di comunicazione sia di apprendimento siano promosse come un obiettivo, anche nel caso in cui non costituiscano di per sé un fine, poiché mettono in grado l'individuo di attivare le proprie competenze, possibilmente per migliorarle ed estenderle.

Per quanto riguarda i compiti, essi normalmente sono focalizzati in un certo dominio e sono considerati obiettivi da conseguire per quel dominio, come indicato al punto *d*. Ci sono però casi in cui l'obiettivo di apprendimento si riduce all'esecuzione, più o meno stereotipata, di certi compiti che possono richiedere l'uso di pochi elementi linguistici in una o più lingue straniere: un esempio che si cita spesso è quello del centralista da cui, in base a decisioni prese nelle singole compagnie, ci si aspetta una prestazione plurilingue limitata alla produzione di alcune formule fisse connesse con operazioni di *routine*. Questo esempio rappresenta un caso di comportamento semiautomatico piuttosto che di competenza parziale, ma è innegabile che compiti di questo tipo, ben definiti e ripetitivi, possano anche costituire il nucleo primario di obiettivi di apprendimento.

La formulazione di obiettivi in termini di compiti presenta generalmente dei vantaggi anche per l'apprendente, perché descrive concretamente i risultati attesi e può favorire la motivazione a breve termine nel corso di tutto il processo di apprendimento. Per fare un esempio, dire a bambini che l'attività che stanno per intraprendere permetterà loro di giocare alle "Famiglie felici" in lingua straniera (possibile obiettivo di un "compito") può essere un modo per motivarli a imparare il lessico relativo ai componenti della famiglia (che fa parte della componente linguistica di un più ampio obiettivo comunicativo). In questo senso, inoltre, la cosiddetta

metodologia di progetto, le simulazioni globali e molti giochi di ruolo definiscono, in termini di compiti da svolgere, obiettivi sostanzialmente transitori, ma il cui interesse precipuo per l'apprendimento è dato o dalle risorse e dalle attività linguistiche richieste dal compito, o dalla sequenza di compiti, o dalle strategie attivate e impiegate. In altri termini, benché l'impianto del *Quadro di riferimento* metta in primo piano una competenza plurilingue e pluriculturale che si sviluppa attraverso l'esecuzione di compiti, nella dinamica dell'apprendimento i compiti risultano essere solo obiettivi apparenti o passi da compiere per raggiungere altri obiettivi.

6.1.4.2 La complementarità degli obiettivi parziali

Definire gli obiettivi dell'insegnamento/apprendimento linguistico in termini correlati alle componenti fondamentali e alle singole sottocomponenti del quadro comune di riferimento non è un mero esercizio stilistico, in quanto mostra la differenziazione degli scopi dell'apprendimento e la varietà che deve avere l'offerta linguistica. Ovviamente molti corsi, o altre offerte linguistiche, scolastiche ed extrascolastiche, coprono simultaneamente più obiettivi. Ed è altrettanto ovvio (ma si ritiene opportuno ribadirlo) che perseguendo e raggiungendo un obiettivo specifico, in base al modello coerente presentato prima, si conseguono anche risultati che non sono stati specificamente perseguiti o lo sono stati solo marginalmente.

Un obiettivo che riguardi sostanzialmente un dominio e sia focalizzato su ciò che è richiesto linguisticamente per un certo lavoro, per esempio quello del cameriere in un ristorante, potrà essere raggiunto con attività di interazione orale; nell'ambito della competenza comunicativa, si focalizzeranno determinate aree lessicali per la componente linguistica (presentazione e descrizione di piatti, ad esempio) e certe norme sociolinguistiche (formule per rivolgersi ai clienti, possibili richieste di aiuto a una terza persona ecc.); indubbiamente si insisterà su certi aspetti del saper essere (discrezione, cortesia, affabilità e sorriso, pazienza ecc.), o sulla conoscenza della cucina e delle abitudini alimentari di quella determinata cultura straniera. Si potrebbero formulare altri esempi per illustrare quali altre componenti possono costituire l'obiettivo centrale, ma l'esempio fatto dovrebbe bastare a chiarire e completare il concetto di competenza parziale (vedi le riflessioni sulla relatività del concetto di competenza linguistica parziale).

6.2 I PROCESSI DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

6.2.1 Acquisizione o apprendimento?

I termini "acquisizione" e "apprendimento" della lingua vengono attualmente usati in molti modi diversi. Alcuni li considerano interscambiabili. Altri ne usano uno come termine generale e attribuiscono all'altro un senso più ristretto. "Acquisizione" può

dunque essere usato come termine sia generale sia ristretto

- a. all'interpretazione della lingua di parlanti non nativi, nei termini delle attuali teorie della grammatica universale (ad es. la definizione dei parametri). Questo lavoro rientra in una branca della psicolinguistica teorica di poco o nessun interesse per chi opera nel campo delle lingue, specialmente perché sostiene che la grammatica è a un livello assai lontano da quello consapevolmente accessibile
- b. alla conoscenza e alla capacità di usare una lingua non materna che non sono frutto di istruzione, ma derivano dall'esposizione diretta ai testi o dalla partecipazione diretta ad eventi comunicativi.

"Apprendimento" può essere usato come termine generale oppure essere ristretto al processo mediante il quale si conseguono delle capacità linguistiche come risultato di un processo pianificato, realizzato soprattutto attraverso lo studio formale in un ambiente istituzionale.

Al momento non sembra possibile imporre una terminologia standardizzata, soprattutto perché manca un termine sovraordinato che comprenda "apprendimento" e "acquisizione" nei loro significati ristretti.

Gli utenti del Quadro di riferimento sono invitati a considerare e, se possibile, specificare:

- *il significato che attribuiscono ai termini di cui fanno uso e ad evitare di usarli in modo contrario a quello corrente.*
Dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:
- *come sia possibile creare e sfruttare occasioni di acquisizione linguistica nel senso indicato in b.*

6.2.2 Quali sono i processi di apprendimento?

6.2.2.1 Al momento non c'è sufficiente accordo scientifico consolidato sulle modalità di apprendimento perché il *Quadro di riferimento* possa assumere a suo fondamento una teoria. Alcuni studiosi ritengono che le capacità con cui gli esseri umani trattano le informazioni siano così forti da far sì che l'esposizione a un linguaggio sufficientemente comprensibile permetta a un individuo di acquisire e usare la lingua per comprendere e produrre testi. Essi ritengono che non sia possibile osservare o intuire il processo di "acquisizione", né che lo si possa facilitare con una manipolazione cosciente, con l'insegnamento o con metodi di studio. A loro giudizio un insegnante non può far altro che predisporre un ambiente linguistico il più ricco possibile perché l'apprendimento si realizzi senza insegnamento formale.

6.2.2.2 Altri studiosi ritengono che, oltre all'esposizione a una lingua comprensibile, condizione necessaria e sufficiente per lo sviluppo linguistico sia la partecipazione at-

riva all'interazione comunicativa. Anche per loro l'insegnamento esplicito e lo studio della lingua non sono determinanti. All'estremo opposto c'è chi ritiene che basti aver imparato le regole grammaticali necessarie e il lessico per essere in grado di comprendere e usare la lingua, rifacendosi alla propria esperienza e al buonsenso, senza dover ricorrere ad attività ripetitive per fissarla. Tra questi due poli estremi, molti apprendenti e insegnanti, e operatori che agevolano in vario modo il loro lavoro, seguono le convenzioni correnti e ricorrono a pratiche eclettiche, perché hanno capito che gli apprendenti non imparano necessariamente ciò che gli insegnanti insegnano e che un apporto linguistico significativo, contestualizzato e comprensibile è tanto necessario quanto le opportunità di usare la lingua in interazione. Sono convinti che, soprattutto nell'artificialità dell'aula scolastica, l'apprendimento venga agevolato se i processi di consapevolizzazione vengono combinati con una pratica sufficiente a ridurre o a distogliere l'attenzione dalle abilità fisiche "di basso livello", nel parlare e nello scrivere di livello basso, e dalle esigenze di tenere sotto controllo la correttezza morfologica e sintattica, liberando così la mente per le strategie comunicative di livello alto. Alcuni (in numero peraltro inferiore che in passato) ritengono invece che questo obiettivo possa essere raggiunto con esercitazioni ripetitive che portino a un "iperapprendimento" (*overlearning*).

6.2.2.3 È evidente che ci sono differenze nel modo in cui apprendenti di età, tipo e provenienza diversa reagiscono ai diversi metodi, traendone maggiore o minore profitto, e nel modo in cui insegnanti, autori di corsi ecc. bilanciano gli elementi, a seconda dell'importanza che attribuiscono alla produzione piuttosto che alla ricezione, alla correttezza piuttosto che alla fluenza ecc.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare quali sono i principi basilari dell'apprendimento linguistico su cui fondano il loro lavoro e le conseguenze che ne traggono sul piano metodologico.

6.3 CHE COSA SI PUÒ FARE, SULLA BASE DEL QUADRO DI RIFERIMENTO, PER FACILITARE L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE?

Nell'insegnamento linguistico si costituisce un "partenariato per l'apprendimento" al quale partecipano molti specialisti, oltre ovviamente agli insegnanti e agli apprendenti che sono i più diretti interessati. Ne esamineremo ora i rispettivi ruoli.

6.3.1 Chi si occupa di esami e certificazioni dovrà considerare i parametri di apprendimento che sono rilevanti per le certificazioni e determinarne il livello. Dovrà

prendere decisioni concrete in merito ai compiti e alle attività da proporre, ai temi da trattare, alle formule, alle espressioni idiomatiche e alle voci lessicali che i candidati dovranno saper riconoscere o riutilizzare, alle conoscenze e alle abilità socio-culturali da verificare ecc. Non è necessario che si occupi dei processi attraverso i quali è stata acquisita o appresa la competenza linguistica che viene sottoposta a verifica, salvo tener conto che le procedure di verifica stesse possono avere un effetto retroattivo, positivo o negativo, sull'apprendimento.

6.3.2 Delineando le indicazioni per i curricoli o formulando i programmi, le autorità possono specificare gli obiettivi di apprendimento, indicando solo obiettivi di livello alto in termini di compiti, temi, competenze ecc. Non sono tenuti, anche se possono volerlo fare, a specificare in dettaglio i repertori lessicali, grammaticali e nozionali/funzionali che serviranno agli apprendenti per svolgere i compiti e affrontare gli argomenti. Non sono tenuti, ma possono volerlo fare, a elaborare linee guida o a indicare quali metodi didattici usare e a precisare le tappe che segnano il progresso degli apprendenti.

6.3.3 Gli autori dei libri di testo e coloro che progettano i corsi non sono tenuti, anche se possono volerlo fare, a formulare i loro obiettivi in termini di compiti che gli apprendenti devono riuscire a svolgere, o delle competenze e delle strategie che devono sviluppare. Sono tenuti a prendere decisioni concrete e precise in merito alla selezione e alla progressione di testi, attività, lessico e grammatica da presentare all'apprendente. Ci si aspetta che diano istruzioni precise per i compiti da svolgere in classe e/o individualmente e per le attività che si basano sul materiale presentato. I loro prodotti influenzano fortemente il processo di apprendimento/insegnamento e devono inevitabilmente fondarsi su principi rigorosi (che vengono raramente esplicitati e per lo più non in modo analitico, e possono essere addirittura inconsci) in merito alla natura del processo di apprendimento.

6.3.4 Generalmente gli insegnanti sono tenuti a rispettare tutte le indicazioni ufficiali, a usare libri di testo e materiali didattici (che in alcuni casi possono analizzare, valutare, scegliere e integrare, in altri casi no), a predisporre e somministrare test e a preparare allievi e studenti per gli esami di certificazione. Devono decidere sul momento come adattare le attività didattiche che hanno predisposto a grandi linee in precedenza, ma che devono modificare con flessibilità tenendo conto di come rispondono allievi e studenti. Ci si aspetta che controllino il progresso dei loro studenti e che riescano a riconoscere e analizzare i loro problemi di apprendimento, ad aiutarli a superare i problemi e a sviluppare le loro capacità individuali. Devono riuscire a comprendere i processi di apprendimento nella loro grande varietà, anche se

questa comprensione può essere il risultato inconscio dell'esperienza piuttosto che il prodotto esplicito di una riflessione teorica. Quest'ultima è il contributo specifico che chi si occupa di ricerca educativa o formazione degli insegnanti dà al partenariato per l'apprendimento.

6.3.5 Gli apprendenti sono, ovviamente, direttamente interessati ai processi di acquisizione e apprendimento linguistico. Tocca a loro sviluppare competenze e strategie (se non l'hanno ancora fatto), svolgere compiti e attività e mettere in atto i processi che permettono di partecipare efficacemente agli eventi comunicativi. Però relativamente pochi apprendono in modo proattivo e assumono l'iniziativa nel pianificare, strutturare e gestire i propri processi di apprendimento. Molti apprendono in modo reattivo, seguendo le istruzioni e svolgendo le attività prescritte da insegnanti e libri di testo. Peraltro, quando l'insegnamento propriamente detto cessa, l'apprendimento non può che essere autonomo. L'apprendimento autonomo può essere agevolato se "imparare ad imparare" è considerato parte integrante dell'apprendimento linguistico, in modo che gli apprendenti diventino progressivamente consapevoli del modo in cui imparano, delle opzioni che si trovano di fronte, tra cui scegliere quelle più adatte. Anche nella scuola attuale essi possono essere progressivamente condotti a operare delle scelte per conciliare obiettivi, materiali e metodi di lavoro con i propri bisogni, le proprie motivazioni, le proprie caratteristiche e le risorse di cui dispongono. Auspichiamo che il *Quadro di riferimento*, e con esso le singole guide per gli utenti, possa servire non solo agli insegnanti e agli operatori che sostengono in vario modo il loro lavoro, ma anche agli apprendenti, e li possa aiutare a diventare più consapevoli delle opzioni offerte e a operare le proprie scelte sulla base di motivazioni specifiche.

6.4 ALCUNE OPZIONI METODOLOGICHE PER L'APPRENDIMENTO E L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE MODERNE

Fino a questo punto il *Quadro di riferimento* ha delineato un modello sostanzialmente esaustivo dell'uso linguistico e dell'utente, portando al contempo l'attenzione sull'importanza delle differenti componenti per quanto riguarda l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione. La rilevanza è stata considerata essenzialmente in termini di contenuti e di obiettivi di apprendimento linguistico, succintamente esposti nelle sezioni 6.1 e 6.2. Un quadro di riferimento per l'apprendimento e l'insegnamento linguistico e la relativa valutazione deve però prendere in considerazione anche gli aspetti metodologici, perché è probabile che i lettori siano intenzionati a rivedere e comunicare le proprie scelte inserendole nel quadro generale. Il sesto capitolo si propone di delineare questo quadro.

Vorremmo comunque sottolineare che i criteri utilizzati in questo capitolo sono

sempre gli stessi. Occorre un approccio alla metodologia di apprendimento e insegnamento sostanzialmente esaustivo; le opzioni vanno tutte presentate in modo esplicito e trasparente evitando posizioni aprioristiche e dogmatiche. Il Consiglio d'Europa considera principio metodologico fondamentale che i metodi utilizzati per l'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca in campo linguistico siano quelli più efficaci per raggiungere gli obiettivi, e che questi vengano stabiliti in base ai bisogni degli individui di agire nel contesto sociale. L'efficacia dipende tanto dalle motivazioni e dalle caratteristiche degli apprendenti quanto dalle risorse umane e materiali che possono essere messe in gioco. Dall'applicazione coerente di questi principi risulta necessariamente una grande varietà di obiettivi e una ancor più grande varietà di metodi e di materiali.

Oggi giorno le lingue moderne possono essere imparate e insegnate in molti modi. Da lungo tempo il Consiglio d'Europa promuove un approccio basato sui bisogni comunicativi degli apprendenti e sull'impiego di materiali e metodi che consentano di soddisfarli e che siano adatti alle loro caratteristiche individuali. Il *Quadro di riferimento* non ha però la funzione di promuovere una determinata metodologia glottodidattica, come si è cercato di chiarire nella sezione 2.3.2 e in altre parti di questo documento, ma quella di presentare delle opzioni. È dalla pratica sul campo che ci si aspetta uno scambio d'informazioni su queste opzioni e sulle relative esperienze. A questo stadio dell'elaborazione si possono solo segnalare alcune opzioni riconducibili alle pratiche correnti, chiedendo ai lettori del *Quadro* di riempire i vuoti sulla base delle loro conoscenze e delle loro esperienze. Allo scopo è disponibile una specifica *Guida* per l'utente.

È possibile che ci siano persone che, dopo aver riflettuto, rimangano convinte che gli obiettivi degli apprendenti di cui sono responsabili vengono perseguiti con maggiore efficacia con metodi diversi da quelli indicati già in passato dal Consiglio d'Europa. Queste persone dovrebbero esplicitare le loro convinzioni, illustrando i metodi che usano e gli obiettivi che perseguono. Contribuirebbero in tal modo a chiarire le differenze esistenti nel mondo complesso dell'insegnamento delle lingue e ad animare un dibattito, cosa sempre preferibile alla semplice accettazione dell'ortodossia corrente in quanto tale.

6.4.1 Approccio generale

In genere ci si aspetta che l'apprendimento di una lingua seconda o straniera (L2) avvenga in uno o più dei modi seguenti:

- a. esposizione diretta all'uso autentico della lingua seconda in uno o più dei modi seguenti:
 - faccia a faccia con parlanti nativi
 - sentendo delle conversazioni a cui non si partecipa
 - ascoltando la radio, delle registrazioni ecc.

- guardando e ascoltando la televisione, dei video ecc.
 - leggendo testi scritti autentici, non modificati e non graduati (giornali, riviste, racconti, romanzi, cartelli e avvisi pubblici ecc.)
 - usando programmi per computer, CD-ROM ecc.
 - partecipando a forum *on-line* e *off-line*
 - partecipando a corsi di altre discipline che fanno uso della L2 come veicolo di insegnamento.
- b. esposizione diretta a enunciati orali e testi scritti in L2 appositamente selezionati e graduati ("stimoli comprensibili")
 - c. partecipazione diretta a interazioni comunicative autentiche in L2, ad esempio conversazione con un interlocutore competente
 - d. partecipazione diretta a compiti in L2, specificamente progettati e costruiti ("prodotti comprensibili")
 - e. applicazione di procedure autodidattiche, con studio autonomo (guidato) finalizzato a obiettivi negoziati e uso di strumenti didattici disponibili
 - f. combinazione di presentazione, spiegazione, esercizi (ripetitivi) e attività di reimpiego, ma con uso della L1 per la gestione della classe, le spiegazioni ecc.
 - g. combinazione di attività come quelle indicate in *f*, ma con uso esclusivo della L2 per qualsiasi scopo
 - h. una qualche combinazione delle attività citate, partendo probabilmente da *f*, ma con progressiva riduzione dell'uso della L1, maggior impiego di compiti e testi autentici, orali e scritti, e incremento della componente di studio autonomo
 - i. combinazione di tutte le attività citate con la pianificazione, l'esecuzione e la valutazione individuali o di gruppo, con il sostegno dell'insegnante, e con la negoziazione sul modo di soddisfare bisogni di apprendimento diversi ecc.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e specificare l'approccio che generalmente applicano, che si tratti di uno di quelli indicati o di un altro.

6.4.2 Si devono prendere in considerazione i ruoli assunti rispettivamente da *insegnanti*, *apprendenti* e *strumenti e sussidi didattici*.

6.4.2.1 Qual è la proporzione di tempo che nelle lezioni può essere (o ci si aspetta che possa essere) dedicato:

- a. all'esposizione e alle spiegazioni che l'insegnante rivolge a tutta la classe?
- b. alle sessioni di domande e risposte fatte a classe intera (distinguendo tra domande referenziali, di chiarimento e di controllo)?
- c. al lavoro in coppia o in gruppo?
- d. al lavoro individuale?

6.4.2.2 Gli *insegnanti* dovrebbero essere consapevoli che le loro azioni rispecchiano atteggiamenti e capacità e costituiscono quindi una parte molto importante dell'ambiente di apprendimento/acquisizione della lingua. Essi presentano modelli ai quali gli studenti potranno ispirarsi quando useranno la lingua ed eventualmente quando diventeranno a loro volta insegnanti. Qual è quindi l'importanza che gli insegnanti attribuiscono a:

- a. la loro abilità di insegnamento?
- b. la loro abilità nella gestione della classe?
- c. la loro capacità di fare della ricerca-azione e di riflettere sulle esperienze?
- d. i loro stili di insegnamento?
- e. la loro comprensione delle procedure di controllo, verifica e valutazione e la capacità di gestirle?
- f. la loro conoscenza delle informazioni socioculturali di base e la capacità di insegnarle?
- g. i loro atteggiamenti e abilità interculturali?
- h. la loro conoscenza della letteratura e la capacità di favorire negli studenti l'apprezzamento estetico?
- i. la loro capacità di individualizzare l'insegnamento in classi con studenti di tipo diverso, che hanno capacità differenti?

In che modo si possono sviluppare meglio le opportune qualità e capacità? Durante il lavoro individuale, in coppia o in gruppo, l'insegnante dovrebbe:

- a. limitarsi ad assicurare una supervisione e a mantenere l'ordine?
- b. girare nella classe per monitorare il lavoro?
- c. essere disponibile per dare consigli individuali?
- d. adottare il ruolo di supervisore e facilitatore, che accoglie le osservazioni degli studenti sul modo di lavorare e dà le opportune indicazioni, che non solo controlla e consiglia, ma che coordina le attività?

6.4.2.3 In che misura ci si può aspettare o si può pretendere che *gli apprendenti*:

- a. seguano in modo disciplinato e ordinato tutte le istruzioni dell'insegnante, e solo quelle, prendendo la parola solo quando sono invitati a farlo?
- b. partecipino attivamente al processo di apprendimento cooperando con l'insegnante e con gli altri studenti per mettersi d'accordo sugli obiettivi e i metodi di lavoro, accettando compromessi e impegnandosi nel mutuo insegnamento e valutazione (*peer education*), in modo da progredire regolarmente verso l'autonomia?
- c. lavorino in modo autonomo e si autovalutino, usando materiali per l'autoapprendimento?
- d. si mettano in competizione l'uno con l'altro?

6.4.2.4 In che modo si potrebbero o si dovrebbero usare i *supporti tecnici* (cassette audio e video, computer ecc.)?

- a. nessun uso
- b. per esposizioni, ripetizioni ecc. a classe intera
- c. nel laboratorio linguistico o multimediale
- d. per un apprendimento individuale autonomo
- e. come base per il lavoro di gruppo (discussione, negoziazione, giochi collaborativi e competitivi)
- f. in rete telematica, in collegamento a livello internazionale con scuole, classi e singoli studenti.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali sono i ruoli e le responsabilità che gli insegnanti e gli apprendenti rispettivamente hanno nell'organizzazione, nella gestione, nella conduzione e nella valutazione del processo di apprendimento linguistico*
- *qual è l'uso che si fa dei supporti tecnici.*

6.4.3 Quale dovrebbe essere la funzione dei **testi** nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico?

6.4.3.1 In che modo ci si può aspettare o si può richiedere che gli apprendenti apprendano da testi orali e scritti (vedi 4.6)?

- a. con la semplice esposizione ai testi
- b. con la semplice esposizione ai testi, ma assicurandosi che il nuovo materiale possa essere compreso con inferenze dal contesto verbale, da supporti visivi ecc.
- c. con l'esposizione ai testi seguita da domande e risposte in L2, risposte a scelta multipla, abbinamento a immagini ecc.
- d. come c, ma insieme a una o più delle seguenti attività:
 - test di comprensione in L1
 - spiegazioni in L1
 - spiegazioni in L2 (prevedendo la traduzione, quando necessaria)
 - sistematica traduzione del testo in L1 eseguita dall'allievo/studente
 - attività preliminari all'ascolto e/o di ascolto in gruppo, attività preliminari alla lettura ecc.

6.4.3.2 In che misura i testi orali o scritti presentati agli apprendenti dovrebbero essere:

- a. "autentici", vale a dire testi prodotti a scopo comunicativo senza alcuna finalità didattica, ad es.
 - testi autentici non "trattati" che si incontrano quando si fa esperienza diret-

ta della lingua in uso (quotidiani, riviste, trasmissioni radio ecc.)

- testi autentici selezionati, graduati e parzialmente modificati in modo da risultare adatti all'esperienza, agli interessi e alle caratteristiche dell'apprendente.
- b. concepiti specificamente per l'insegnamento della lingua, ad es.:
 - testi costruiti in modo da sembrare autentici, come abbiamo visto sopra (ad es. materiali predisposti per la comprensione orale e registrati da attori)
 - testi costruiti per esemplificare, contestualizzandolo, il contenuto linguistico (ad es. in una determinata unità di apprendimento)
 - frasi isolate da usare a scopo esercitativo (fonetico, grammaticale ecc.)
 - consegne, spiegazioni ecc. contenute nel libro di testo e consegne per test ed esami, linguaggio usato in classe dall'insegnante (istruzioni, spiegazioni, gestione della classe ecc.). Questi possono essere considerate dei testi di tipo particolare. Sono di facile comprensione e "amichevoli" per l'apprendente? Quale attenzione si presta al loro contenuto, alla loro formulazione e alla loro presentazione per assicurarsi che lo siano?

6.4.3.3 In quale misura gli apprendenti devono non solo *ricevere* testi, ma anche *produrli*? Tali testi possono essere:

- a. orali:
 - testi scritti che vengono letti ad alta voce
 - risposte orali a domande di un esercizio
 - recitazione di testi memorizzati (testi teatrali, poesie ecc.)
 - esercizi in coppia e in gruppo
 - partecipazione a discussioni formali e informali
 - conversazioni libere (in classe o durante scambi tra gli allievi)
 - esposizioni.
- b. scritti:
 - dettati
 - esercizi scritti
 - composizioni
 - traduzioni
 - relazioni scritte
 - progetti
 - lettere ad amici con cui si corrisponde
 - partecipazione a una rete di scuole via fax o posta elettronica.

6.4.3.4 In che misura ci si può aspettare che gli apprendenti siano in grado di distinguere – autonomamente o con un aiuto – i diversi tipi di testo nelle modalità ricettiva, produttiva e interattiva e che sviluppino stili adeguati di ascolto, lettura, parlato e scrittura, agendo sia individualmente sia come membri di un gruppo (ad es. scambiando idee e opinioni mentre sono impegnati a comprendere e a formulare i testi)?

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare il ruolo che attribuiscono ai testi (orali e scritti) nel programma di apprendimento/insegnamento e alle attività esercitative, indicando ad es.

- *i principi in base ai quali i testi vengono selezionati, adattati o elaborati, messi in successione e presentati*
- *se i testi sono graduati*
- *se ci si aspetta che gli apprendenti distinguano i tipi di testo, o se vengono aiutati a farlo e a sviluppare stili di ascolto e lettura differenti, appropriati al tipo di testo, ad ascoltare o leggere in modo analitico o per capire il senso generale, per individuare degli elementi specifici ecc.*

6.4.4 In che misura ci si può aspettare o si può richiedere che gli apprendenti apprendano tramite *compiti e attività* (vedi 4.3 e 4.4):

- a. semplicemente partecipando ad attività spontanee?
- b. semplicemente partecipando a compiti e attività pianificate in quanto a tipo, obiettivi, stimoli iniziali, prodotti, ruoli e attività dei partecipanti, ecc.?
- c. non solo partecipando al compito, ma anche contribuendo alla sua pianificazione, all'analisi e alla valutazione finale?
- d. come *c*, ma con un'esplicita presa di coscienza degli obiettivi, della natura e della struttura dei compiti, dei ruoli che i partecipanti devono assumere, ecc.?

6.4.5 La capacità di usare *strategie comunicative* (vedi 4.4) dovrebbe:

- a. essere considerata trasferibile dalla L1 o essere facilitata?
- b. essere agevolata da situazioni e compiti (ad es. giochi di ruolo e simulazioni) che sollecitano strategie di pianificazione, esecuzione, valutazione e riparazione?
- c. come in *b*, ma con l'uso di tecniche che favoriscono la presa di coscienza (ad es. registrazione e analisi di giochi di ruolo e simulazioni)?
- d. come in *b*, ma invitando gli apprendenti a concentrarsi sulle strategie e, all'occorrenza, a seguire procedure esplicite (o esigendolo da loro)?

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare qual è il ruolo che attribuiscono ad attività, compiti e strategie nel loro programma di apprendimento/insegnamento.

6.4.6 Le **competenze generali** (vedi 5.1) possono venire sviluppate in vari modi.

6.4.6.1 Per quel che riguarda la conoscenza del mondo, apprendere una nuova lingua non significa partire da zero. Molte, se non la maggior parte, delle conoscenze necessarie possono essere date per scontate. Ciononostante non è solamente questione di etichettare idee vecchie con parole nuove, anche se il quadro di nozioni generali e specifiche del *Livello soglia* si è dimostrato appropriato e adatto per venti lingue europee, anche appartenenti a famiglie linguistiche diverse. Occorre prendere decisioni ragionate su questioni quali: la lingua che si deve insegnare o di cui si deve verificare la padronanza implica una conoscenza del mondo che, in realtà, va oltre il livello di maturazione degli apprendenti o, nel caso di adulti, è estranea alla loro esperienza? In caso affermativo, la conoscenza non può essere data per scontata. Non si può sfuggire al problema. Nel caso in cui una lingua non nativa sia usata come veicolo di istruzione, a scuola o all'università (e in realtà anche se l'istruzione è impartita nella lingua madre), sono nuovi sia il contenuto disciplinare sia la lingua. In passato in molti libri di testo, ad esempio anche nell'*Orbis pictus* di Comenio, il celebre pedagogista ceco vissuto nel XVII secolo, si è cercato di organizzare l'apprendimento linguistico in modo tale che potesse offrire ai giovani un'immagine del mondo chiaramente strutturata.

6.4.6.2 La situazione è in parte diversa per quel che riguarda lo sviluppo della conoscenza socioculturale e delle abilità interculturali. Per certi versi i popoli europei sembrano avere una cultura comune, per altri le diversità sono notevoli, non solo tra un paese e l'altro, ma anche tra le regioni, le classi sociali, i gruppi etnici, tra maschi e femmine, e così via. Bisogna prestare grande attenzione sia a come si rappresenta la cultura alla quale si riferisce la lingua, sia alla scelta del gruppo sociale o dei gruppi sociali da prendere in considerazione. C'è posto per gli stereotipi pittoreschi, generalmente arcaici e folkloristici (zoccoli e mulini in Olanda, villette con tetti di paglia e rose intorno alla porta in Inghilterra) che si trovano nelle figure dei libri per i bambini? Catturano l'immaginazione e possono essere motivanti, soprattutto per i bambini più piccoli. Spesso corrispondono in parte all'immagine che il paese vuol dare di sé e vengono mantenuti e diffusi in particolari festività. Li si può presentare in questa prospettiva, perché hanno poco a che vedere con la vita di tutti i giorni della maggior parte della popolazione. Ma si deve cercare un equilibrio con l'obiettivo educativo sovraordinato che prevede lo sviluppo di una competenza pluriculturale.

6.4.6.3 E allora quale trattamento andrebbe riservato, in un corso di lingua, alle competenze generali, non specificamente linguistiche?

- a. Si ritiene che esistano già o che vengano sviluppate in altri contesti (ad es. in altre discipline del curriculum insegnate in L1), così da essere date per scontate nell'insegnamento della L2?
- b. Sono trattate in modo esplicito quando si presenta il problema?

- c. Si scelgono o costruiscono testi che illustrino nuovi ambiti e contenuti di conoscenza?
- d. Si prevedono corsi e libri di testo specifici che affrontino argomenti di quell'ambito (*Landeskunde, civilisation, "cultura e civiltà"* ecc.) in L1 o in L2?
- e. Si pone attenzione alla componente interculturale, allo scopo di rendere consapevoli apprendenti e parlanti nativi delle rispettive basi esperienziali, cognitive e socioculturali?
- f. Si realizzano giochi di ruolo e simulazioni?
- g. Si favorisce il contatto diretto con parlanti madrelingua e testi autentici?

- 6.4.6.4 Per quel che riguarda il *saper essere*, i tratti della personalità dell'apprendente, le sue motivazioni, atteggiamenti, convinzioni ecc. (vedi 5.1.3), può essere:
- a. ignorato, in quanto non riguarda che l'apprendente
 - b. preso in considerazione nella pianificazione e nel monitoraggio del processo di apprendimento
 - c. incluso tra gli obiettivi del programma di apprendimento.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- a quali mezzi, tra quelli indicati sopra (o altri), ricorrono per sviluppare le competenze generali
- quali differenze si presentano se le abilità pratiche vengono (a) trattate come un argomento, (b) esercitate, (c) presentate attraverso azioni che si avvalgono della lingua o (d) insegnate usando la lingua obiettivo come veicolo per l'insegnamento.

- 6.4.6.5 Per quel che riguarda la capacità di imparare, ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino proprie *abilità di studio* ed *euristiche* e assumano la *responsabilità del proprio apprendimento* (vedi 5.1.4):
- a. semplicemente come "ricaduta" dell'apprendimento e dell'insegnamento della lingua, senza alcuna particolare pianificazione o organizzazione
 - b. trasferendo progressivamente le responsabilità dell'apprendimento dall'insegnante agli allievi/studenti, incoraggiandoli a riflettere sul loro apprendimento e a condividere l'esperienza con altri apprendenti
 - c. incrementando sistematicamente la consapevolezza che gli apprendenti hanno del processo di apprendimento/insegnamento
 - d. invitando gli apprendenti a sperimentare attivamente opzioni metodologiche differenti
 - e. aiutando gli apprendenti a riconoscere il proprio stile cognitivo e a sviluppare di conseguenza proprie strategie di apprendimento.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare quali tappe intendono percorrere per promuovere negli allievi/studenti la capacità di apprendere e usare la lingua in modo responsabile e autonomo.

6.4.7 Nell'apprendimento linguistico lo sviluppo delle *competenze linguistiche* è fondamentale. Come lo si può facilitare per quanto riguarda il lessico, la grammatica, la pronuncia e l'ortografia?

6.4.7.1 In quale dei modi seguenti ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino il *lessico*?

- a. con la semplice esposizione a parole ed espressioni fisse ricorrenti in testi autentici orali e scritti?
- b. per inferenza o cercando parole nel dizionario ecc. come previsto da compiti e attività specifiche?
- c. contestualizzando parole, ad es. lavorando sui testi contenuti nei manuali, e reimpiegandole in esercizi e attività ecc.?
- d. presentando parole accompagnate da elementi visivi (disegni, gesti e mimica, azioni esemplificative, oggetti ecc.)?
- e. memorizzando liste di parole ecc. insieme con le corrispondenti traduzioni?
- f. esplorando campi semantici e costruendo mappe concettuali ecc.?
- g. con l'addestramento all'uso di dizionari monolingui e bilingui, repertori e altre opere di consultazione?
- h. con spiegazioni ed esercitazioni relative alle strutture lessicali (ad es. formazione delle parole per derivazione e per composizione, collocazione, locuzioni verbali, espressioni idiomatiche ecc.)?
- i. con uno studio più o meno sistematico della differente distribuzione dei tratti semantici in L1 e L2 (semantica contrastiva)?

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare in che modo gli elementi lessicali (forma e significato) vengono presentati e in che modo vengono appresi dagli studenti.

6.4.7.2 *Ampiezza, varietà e padronanza* del lessico sono parametri fondamentali dell'acquisizione linguistica di cui ci si avvale per valutare la competenza linguistica e per pianificare l'apprendimento e l'insegnamento della lingua.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *l'ampiezza lessicale (vale a dire il numero di parole ed espressioni) che l'apprendente avrà bisogno di/avrà in condizione di/avrà preparato di/avrà invitato a controllare*
- *la varietà lessicale (vale a dire i domini, i temi ecc.) che l'apprendente avrà bisogno di/avrà in condizione di/avrà preparato di/avrà invitato a controllare*
- *il controllo sul lessico che l'apprendente avrà bisogno di/avrà in condizione di/avrà preparato di/avrà invitato ad esercitare*
- *come eventualmente distinguere il lessico che si apprende a riconoscere e a comprendere dal lessico che si è in grado di ricordare e utilizzare nella produzione*
- *l'uso che si fa delle tecniche di inferenza e come se ne promuove lo sviluppo.*

6.4.7.3 Selezione del lessico

Chi predispose i test e i materiali per i libri di testo deve decidere quali parole includere. Chi progetta i curricoli e i programmi non è obbligato a farlo, ma può voler indicare delle linee guida per motivi di trasparenza e di coerenza. Sono possibili diverse opzioni:

- selezionare parole chiave e espressioni (a) nelle aree tematiche in cui si situano i compiti comunicativi relativi ai bisogni dell'apprendente, (b) che rappresentino differenze culturali e/o valori e convinzioni significative condivisi dal gruppo sociale (dai gruppi sociali) della lingua obiettivo
- attenersi a principi di statistica lessicale e selezionare le parole più frequenti all'interno di un ampio corpus generale o quelle ricorrenti in aree tematiche ristrette
- selezionare testi (autentici) orali e scritti e apprendere/insegnare tutte le parole che contengono
- non pianificare in anticipo lo sviluppo del lessico, ma lasciare che si sviluppi organicamente in funzione dei compiti comunicativi che l'apprendente deve svolgere.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *i principi in base ai quali il lessico è stato selezionato.*

6.4.7.4 Competenza grammaticale

La capacità di organizzare le frasi in modo che comunichino un significato è indubbiamente fondamentale per la competenza comunicativa; la maggior parte delle persone (non tutte, però) coinvolte nel processo di pianificazione, insegnamento e verifica prestano particolare attenzione al suo apprendimento e ne tengono conto nella selezione, nell'organizzazione, nella presentazione graduale e nell'uso di nuovo materiale; solitamente si parte da brevi frasi costituite da una sola proposizione, i cui sintagmi a loro volta sono costituiti da una sola parola (ad es. "Gianna corre."), fino ad arrivare a frasi complesse ("periodi") costituite da molte proposizioni – ovviamente senza limitazione di numero, lunghezza e struttura. Ciò non impedisce che si possa introdurre precocemente materiale che, se analizzato, risulterebbe complesso; basterà presentarlo come una formula fissa (vale a dire come una voce lessicale) o come una cornice predisposta per l'inserimento di un elemento lessicale ("Potrei avere per favore..."), o come le parole di una canzone che si imparano globalmente ("La macchina del capo ha un buco nella gomma, e noi lo ripariamo con il chewing-gum").

6.4.7.5 La complessità intrinseca non è da considerarsi l'unico principio da tenere presente nella gradazione.

- a. Bisogna prendere in considerazione la potenzialità comunicativa delle categorie grammaticali, vale a dire il ruolo che assumono per esprimere le nozioni generali. Che senso può avere, ad esempio, una progressione che, dopo due anni di studio, non metta gli apprendenti in condizione di parlare delle loro esperienze passate?
- b. Quando si valuta il carico di apprendimento e di conseguenza il rapporto tra efficacia e costi (di una progressione piuttosto che un'altra) hanno grande importanza i fattori contrastivi. Per esempio per inglesi e francesi che apprendono il tedesco l'ordine delle parole nelle frasi subordinate presenta maggiori difficoltà che per gli olandesi. D'altra parte i parlanti di lingue vicine, ad es. olandesi/tedeschi, cechi/slovacchi, rischiano di finire per tradurre meccanicamente parola per parola.
- c. Entro certi limiti è possibile graduare i discorsi autentici e i testi scritti tenendo conto delle difficoltà grammaticali, ma è probabile che i testi autentici presentino nuove strutture ed anche categorie che l'apprendente abile potrà acquisire e usare attivamente prima di altre che, per definizione, sono più elementari.
- d. Nella pianificazione dello sviluppo della L2 probabilmente si può tenere conto anche dell'ordine "naturale" di acquisizione seguito dal bambino nella L1.

Il *Quadro di riferimento* non può sostituire le grammatiche di riferimento, né imporre un ordine (anche se la graduazione implica selezione e quindi una qualche generica progressione), ma solo fornire un quadro nell'ambito del quale gli operatori possano far conoscere le decisioni prese.

6.4.7.6 Generalmente la frase è considerata il dominio della descrizione grammaticale. Peraltro alcune relazioni interfrastiche (ad es. le anafore: uso di pronomi e proforme verbali e l'impiego di connettivi avverbiali) possono venire considerate parte della competenza linguistica piuttosto che della competenza pragmatica (ad es. "Non ci aspettavamo che Gianni venisse bocciato. E invece è andata così").

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- su quale base è avvenuta la selezione e la gradazione degli elementi grammaticali, di categorie, di classi, di strutture, di operazioni e delle reciproche relazioni
- in che modo se ne trasmette il significato agli apprendenti
- il ruolo che la grammatica contrastiva riveste nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue
- l'importanza che si attribuisce ad ampiezza, fluency e correttezza con riferimento alla strutturazione grammaticale delle frasi
- in quale misura gli apprendenti debbano diventare consapevoli della grammatica (a) della madrelingua, (b) della lingua che stanno apprendendo, (c) delle differenze tra le due.

6.4.7.7 Ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino la **competenza grammaticale**:

- a. in maniera induttiva, con l'esposizione a nuovi elementi grammaticali contenuti nei testi autentici incontrati
- b. in maniera induttiva, con nuovi elementi grammaticali, categorie, classi, strutture, regole ecc. inseriti in testi elaborati *ad hoc* in modo da mettere in evidenza forme, funzioni e significati
- c. come in (b), ma con successive spiegazioni ed esercizi sulla forma
- d. con la presentazione di paradigmi formali, tavole morfologiche ecc., seguita da spiegazioni, date in L2 o L1 con un metalinguaggio appropriato, e da esercizi sulla forma
- e. facendo esprimere agli apprendenti le loro ipotesi e aiutandoli eventualmente a riformularle.

6.4.7.8 Gli esercizi relativi alla forma a cui si può ricorrere possono essere:

- a. esercizi di completamento
- b. costruzione di frasi su un modello dato
- c. esercizi a scelta multipla
- d. esercizi di sostituzione all'interno di una categoria (ad es. singolare/plurale, presente/passato, attivo/passivo ecc.)
- e. unione di frasi (ad es. mediante pronomi relativi, proposizioni avverbiali e nominali ecc.)

- f. traduzione di frasi esemplificative dalla L1 alla L2
- g. domande e risposte che richiedono l'uso di determinate strutture
- h. esercizi di grammatica finalizzati a sviluppare la scioltezza.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- in che modo le strutture grammaticali vengano (a) analizzate, poste in progressione e presentate agli apprendenti e (b) da essi padroneggiate
- in che modo e in base a quali principi il significato lessicale, grammaticale e pragmatico in L2 venga comunicato o fatto scoprire agli apprendenti, ad es.:
 - con traduzioni dalla o nella L1
 - con definizioni, spiegazioni ecc. in L2
 - per inferenza dal contesto.

6.4.7.9 Pronuncia

In che modo ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino la capacità di **pronuncia** in una lingua?

- a. con la semplice esposizione a enunciati orali autentici
- b. invitandoli ad imitare in coro
 - l'insegnante
 - parlanti nativi audio-registrati
 - parlanti nativi video-registrati
- c. con un lavoro individualizzato nel laboratorio di lingue
- d. con la lettura ad alta voce di testi predisposti per l'esercitazione fonetica
- e. con l'addestramento dell'orecchio e l'esercitazione fonetica
- f. come per (d) ed (e), ma con l'uso di testi in trascrizione fonetica
- g. con l'addestramento fonetico esplicito (vedi 5.2.1.4)
- h. con l'apprendimento delle convenzioni ortoepiche (cioè come pronunciare parole scritte)
- i. con una qualche combinazione di queste pratiche.

6.4.7.10 Ortografia

In che modo ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti padroneggino il sistema di scrittura di una lingua?

- a. con un semplice transfer dalla L1
- b. con l'esposizione a testi scritti autentici
 - stampati
 - dattiloscritti
 - scritti a mano

- c. memorizzando l'alfabeto in questione insieme ai relativi valori fonetici (ad es. alfabeto latino, cirillico o greco se l'alfabeto della L1 è un altro), ai segni diacritici e alla punteggiatura
- d. esercitando la scrittura corsiva (compresa quella cirillica o gotica) e imparando le convenzioni che caratterizzano la scrittura a mano nelle diverse nazioni
- e. memorizzando la forma delle parole (parola per parola o sulla base delle convenzioni ortografiche) e le regole della punteggiatura
- f. con il dettato.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare in che modo la pronuncia e la grafia di parole, frasi ecc. vengano presentate agli apprendenti e da essi padroneggiate.

6.4.8 Si può ritenere che l'apprendente sviluppi la *competenza sociolinguistica* (vedi 5.2.2) avvalendosi delle sue esperienze di vita sociale o che se ne possa facilitare l'acquisizione:

- a. esponendolo al linguaggio autentico usato in modo adeguato al contesto sociale?
- b. selezionando o producendo testi per esemplificare differenze sociolinguistiche tra la società di appartenenza e quella della lingua obiettivo?
- c. attirando l'attenzione sulle differenze sociolinguistiche ogni volta che ci si imbatte in esse, spiegandole e discutendone?
- d. aspettando che gli studenti facciano degli errori, per farli notare, analizzarli e spiegarli indicando l'uso corretto?
- e. insegnando esplicitamente la componente socioculturale, come parte dello studio della lingua?

6.4.9 Si può ritenere che l'apprendente sviluppi le *competenze pragmatiche* (vedi 5.2.2):

- a. trasferendole semplicemente da quanto acquisito in lingua madre (L1) con l'educazione e in genere con l'esperienza?

o che se ne possa facilitare lo sviluppo:

- b. aumentando progressivamente la complessità delle strutture discorsive e ampliando la gamma delle funzioni nei testi presentati all'apprendente?
- c. richiedendo all'apprendente di tradurre dalla L1 alla L2 testi di complessità crescente?
- d. dando dei compiti che implicino una più ampia gamma di funzioni e il rispetto di schemi comunicativi?

- e. sollecitando una presa di coscienza (analisi, spiegazioni, terminologia ecc.) ad integrazione delle attività pratiche?
- f. insegnando esplicitamente ed esercitando funzioni, schemi comunicativi e strutture discorsive?

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- in quale misura le competenze sociolinguistiche e pragmatiche possano essere presupposte o si possano affidare ad uno sviluppo naturale
- quali sono i metodi e le tecniche che potrebbero facilitarne lo sviluppo, nel caso questo si ritenga necessario o opportuno.

6.5 ERRORI E SBAGLI

Gli *errori* (detti anche errori di apprendimento) sono dovuti all'*interlingua*, ovvero a una rappresentazione semplificata o distorta della competenza verso la quale si tende. Quando fa errori, l'apprendente adegua la propria prestazione alla propria competenza, che ha caratteristiche differenti dalle norme della L2. Gli *sbagli* (detti anche errori di produzione), invece, si verificano quando chi usa o apprende una lingua non riesce ad attivare le proprie competenze nel modo dovuto (come può verificarsi in un parlante nativo).

6.5.1 Gli errori dell'apprendente possono venire interpretati in modo diverso, ad es.:

- a. errori e sbagli sono la prova di un apprendimento fallito
- b. errori e sbagli sono la prova di un insegnamento non efficace
- c. errori e sbagli sono la prova che l'apprendente vuole comunicare anche a costo di correre dei rischi
- d. gli errori sono un prodotto inevitabile e transitorio dell'interlingua dell'apprendente
- e. gli sbagli sono inevitabili in **qualsiasi** uso della lingua, anche in quello dei parlanti nativi.

6.5.2 Di fronte a errori e sbagli degli apprendenti si può agire in qualcuno dei modi seguenti:

- a. tutti gli errori e sbagli potrebbero essere immediatamente corretti dall'insegnante
- b. per sradicare gli errori si potrebbe incoraggiare sistematicamente la correzione immediata tra pari

- c. si potrebbe prendere nota di tutti gli errori per correggerli in un momento successivo, che non interferisca con la comunicazione (ad es. separando lo sviluppo della correttezza da quello della fluenza)
- d. gli errori non dovrebbero essere solo corretti, ma anche analizzati e spiegati al momento opportuno
- e. si dovrebbe sorvolare sugli sbagli occasionali, ma gli errori sistematici andrebbero sradicati
- f. andrebbero corretti gli errori solo se interferiscono con la comunicazione
- g. gli errori dovrebbero essere accettati quali elementi di un' "interlingua transitoria" e ignorati.

6.5.3 Che uso viene fatto dell'osservazione e dell'analisi degli errori dell'apprendente:

- a. nel progettare l'insegnamento e l'apprendimento individuale o di gruppo?
- b. nel progettare un corso ed elaborare il materiale?
- c. nella valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, ad es.:
 - gli studenti vengono valutati essenzialmente in base agli errori e agli sbagli che hanno fatto nel compito?
 - se non vengono valutati in questo modo, quali sono i criteri utilizzati per valutarne i risultati?
 - ad errori e sbagli vengono attribuiti valori diversi e, in questo caso, quali sono i criteri?
 - quale importanza relativa viene attribuita a errori e sbagli di:
 - pronuncia
 - ortografia
 - lessico
 - morfologia
 - sintassi
 - uso
 - contenuto socioculturale?

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare qual è il loro atteggiamento rispetto a errori e sbagli degli apprendenti, il modo in cui intendono intervenire e se intendono applicare gli stessi criteri o criteri differenti a:

- *errori e sbagli fonetici*
- *errori e sbagli ortografici*
- *errori e sbagli lessicali*
- *errori e sbagli morfologici*
- *errori e sbagli sintattici*
- *errori e sbagli sociolinguistici e socioculturali*
- *errori e sbagli pragmatici.*

7 I compiti e la loro funzione nell'insegnamento delle lingue

7.1 CHE COS'È UN COMPITO

I compiti sono presenti nella vita di tutti i giorni e riguardano tutti i domini: personale, pubblico, educativo e professionale. L'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio (vedi 4.1). I compiti possono avere caratteristiche molto diverse e comportare attività linguistiche in misura maggiore o minore, ad esempio: alcuni compiti stimolano la creatività (dipingere, scrivere storie), altri richiedono abilità (riparare o montare un oggetto), comportano la soluzione di un problema (*puzzle*, parole crociate), richiedono di usare *routine* di transazione, di interpretare un ruolo in una rappresentazione teatrale, di prendere parte a una discussione, di fare una relazione, di pianificare un insieme di azioni, di leggere o rispondere a un messaggio (di posta elettronica) ecc. Un compito può essere semplicissimo oppure estremamente complesso (ad es. studiare istruzioni e diagrammi interrelati, montare un apparecchio complicato che non si conosce). Ci sono compiti che possono articolarsi in un numero più o meno grande di tappe, con compiti intermedi, di cui può essere difficile definire i precisi confini.

La comunicazione è parte integrante dei compiti nei quali i partecipanti intraprendono attività di interazione, produzione, ricezione o mediazione, o una com-

binazione di almeno due di queste attività, ad esempio: interagire con il funzionario di un servizio pubblico e compilare un modulo; leggere una relazione e discuterne con dei colleghi per potersi accordare sul da farsi; seguire le istruzioni scritte per montare un oggetto e, nel caso che qualcuno stia osservando o sia disponibile a collaborare, chiedergli aiuto o descrivere/commentare il processo; preparare (per iscritto) una conferenza e tenerla, fare informalmente da interprete per un ospite ecc.

Compiti di questo tipo costituiscono una parte fondamentale di molti programmi, libri di testo, esperienze scolastiche di apprendimento e test, anche se spesso hanno forme diverse, a seconda che siano finalizzati all'apprendimento o alla verifica. Questi compiti "di realtà", "su obiettivo" o "di prova" vengono scelti tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori della classe, nei domini personale e pubblico, ma anche con riferimento a più specifici bisogni professionali o educativi.

Ci sono compiti scolastici di altro tipo, di natura specificamente "pedagogica", che si basano sulle caratteristiche sociali e interattive della situazione di classe, sul coinvolgimento e il rapporto diretto con cui gli apprendenti accettano, in una "volontaria finzione", di usare la lingua obiettivo, in luogo della più naturale e semplice lingua madre, per portare a termine compiti centrati sul significato. Questi compiti pedagogici si riferiscono solo indirettamente ai bisogni degli apprendenti e ai compiti di realtà. Servono piuttosto per sviluppare la competenza comunicativa facendo leva su ciò che si sa sui processi di apprendimento in generale, e, in particolare, sull'acquisizione linguistica. I compiti pedagogici di tipo comunicativo (contrariamente agli esercizi che si concentrano sull'apprendimento di forme avulse dal contesto) mirano a coinvolgere attivamente gli apprendenti in una comunicazione significativa, sono pertinenti (qui ed ora, nel contesto formale di apprendimento), richiedono un impegno che può essere affrontato (adattando eventualmente il compito) e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili (oltre che con altri non immediatamente evidenti). Queste attività possono coinvolgere anche (sotto)compiti "metacomunicativi", vale a dire scambi comunicativi sull'esecuzione del compito e sulla lingua usata. In questa prospettiva si include il contributo dell'apprendente nella scelta, organizzazione e valutazione del compito, operazioni che in un contesto di apprendimento linguistico diventano spesso parte integrante dei compiti stessi.

I compiti che si svolgono in classe, sia i compiti "di realtà" sia quelli "pedagogici", sono comunicativi se richiedono che gli apprendenti comprendano, negozino ed esprimano significati per raggiungere uno scopo comunicativo. In un compito comunicativo l'accento viene posto sull'efficacia del risultato, l'attenzione è quindi focalizzata sul significato, in qualunque modo gli apprendenti realizzino le loro intenzioni comunicative. Tuttavia, nel caso che i compiti siano concepiti specificamente a scopo di apprendimento e insegnamento linguistico, la prestazione riguarda sia il significato sia il modo in cui il significato viene compreso, espresso e negoziato. Occorrerà stabilire un equilibrio dinamico tra l'attenzione portata al significato

e quella portata alla forma, tra scioltezza e correttezza, occorrerà scegliere e graduare i compiti in modo da facilitare e riconoscere sia le prestazioni legate al compito sia il progresso nell'apprendimento linguistico.

7.2 L'ESECUZIONE DEL COMPITO

La realizzazione dei compiti in contesto pedagogico va analizzata prendendo in considerazione sia le competenze dell'apprendente sia le condizioni e i vincoli specifici del compito (la cui manipolazione permette di modificare il grado di difficoltà del compito stesso), sia anche la relazione strategica tra le competenze dell'apprendente e i parametri del compito.

7.2.1 Competenze

Qualsiasi tipo di compito richiede l'attivazione di specifiche competenze generali che possono essere di vario tipo: conoscenza ed esperienza del mondo; conoscenza socioculturale (relativa al modo di vivere della comunità di cui si impara la lingua e alle differenze significative che esistono tra le sue usanze, i suoi valori e le sue credenze e quelli della comunità dell'apprendente); abilità interculturali (per mediare tra le due culture), abilità di studio e abilità pratiche richieste nella vita quotidiana (vedi 5.1). Per portare a termine un compito comunicativo, sia in una situazione reale sia in situazione di apprendimento o di esame, l'apprendente si avvale anche di competenze linguistico-comunicative (conoscenze e abilità linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche - vedi 5.2). Anche la personalità e gli atteggiamenti individuali influenzano la realizzazione del compito.

È più facile che l'apprendente svolga con successo il compito se vengono attivate preliminarmente le sue competenze; nella fase iniziale, in cui si pone il problema o si definisce l'obiettivo, si possono per esempio fornire i necessari elementi linguistici o li si possono riattivare, facendo leva su conoscenze ed esperienze precedenti e richiamando gli schemi opportuni; si può inoltre incoraggiare la pianificazione del compito e una esecuzione "di prova". Viene così ridotto il carico procedurale durante la realizzazione e il monitoraggio del compito e l'apprendente è libero di porre attenzione a contenuti non previsti e/o a eventuali problemi formali che possono presentarsi. Aumenta in tal modo la probabilità che il compito venga portato a buon fine sotto l'aspetto sia quantitativo sia qualitativo.

7.2.2 Condizioni e vincoli

Oltre che dalle competenze e dalle caratteristiche individuali di chi usa o apprende la lingua, la prestazione è influenzata da condizioni e vincoli variabili connessi con

il compito. Insegnanti e autori di libri di testo possono aumentare o ridurre la difficoltà del compito controllando alcuni di questi elementi.

Si possono assegnare *compiti di comprensione* che propongano uno stesso stimolo a tutti gli apprendenti, prevedendo però esiti diversi sotto l'aspetto quantitativo (quantità di informazioni richieste) o qualitativo (standard della prestazione). Viceversa, si possono avere testi stimolo che contengano quantità variabili di informazioni o presentino un diverso grado di complessità cognitiva e/o organizzativa. È anche possibile fornire agli apprendenti supporti di diversa entità (illustrazioni, parole chiave, suggerimenti, grafici, diagrammi ecc.). I testi possono essere scelti perché sono significativi per l'apprendente (motivazione) o per ragioni estrinseche. Si può far ascoltare o leggere un testo tante volte quante si rende necessario o si possono imporre dei limiti. La risposta richiesta può essere semplicissima ("Alza la mano.") oppure impegnativa ("Crea un nuovo testo."). Nel caso si tratti di un *compito di interazione o produzione*, è possibile manipolare le condizioni per renderlo più difficile o più facile, variando ad esempio il tempo concesso per la pianificazione e la realizzazione, la durata dell'interazione o della produzione, il grado di (im)prevedibilità, la quantità e il tipo di supporti ecc.

7.2.3 Strategie

L'esecuzione di un compito è un processo complesso che mette in relazione strategica competenze, di varia natura, dell'apprendente e fattori del compito. Chi usa o apprende la lingua esegue ciò che è richiesto attivando le strategie generali e comunicative più efficaci: adatta, aggiusta e filtra gli stimoli, gli obiettivi, le condizioni e i vincoli per adeguarli alle proprie risorse, ai propri scopi e (in contesto di apprendimento) al proprio stile di apprendimento.

Nello svolgere un compito comunicativo l'individuo seleziona, compensa, attiva e coordina le componenti delle competenze che gli servono per la pianificazione, l'esecuzione, il monitoraggio e la valutazione e (se necessario) la riparazione, in modo da raggiungere efficacemente lo scopo comunicativo perseguito. Le strategie (generali e comunicative) sono essenziali per connettere le diverse competenze (innate o acquisite) dell'apprendente e la buona riuscita del compito (vedi 4.4 e 4.5).

7.3 LE DIFFICOLTÀ DEL COMPITO

Individui diversi affrontano il medesimo compito in modo diverso. Di conseguenza le difficoltà che un compito comporta per un individuo e le strategie che questi adotta per svolgerlo sono il prodotto di fattori correlati, risultanti dalle sue competenze (generali e comunicative), le sue caratteristiche e le condizioni e i vincoli nel-

la realizzazione del compito. Non è dunque possibile determinare con certezza se un compito sia facile o difficile in sé, ancor meno se lo sia per i singoli apprendenti. In un contesto di apprendimento linguistico bisogna perciò garantire flessibilità e differenziazione nella progettazione e nella realizzazione dei compiti.

Anche se determinare il grado di difficoltà di un compito suscita non pochi problemi, per realizzare, nella pratica di classe, esperienze di apprendimento efficaci è necessario scegliere i compiti e metterli in sequenza in base a principi coerenti. Si deve perciò tenere conto delle competenze specifiche dell'apprendente e dei fattori di difficoltà del compito e manipolarne i parametri per adattare il compito ai bisogni e alle potenzialità dell'apprendente.

Considerando i livelli di difficoltà del compito occorrerà quindi tenere conto:

- delle competenze e delle caratteristiche di chi usa/apprende la lingua, compresi i suoi scopi e il suo stile di apprendimento
- delle condizioni e dei vincoli che possono influenzare la prestazione specifica che quel determinato compito richiede e che, in contesti di apprendimento, possono essere adattati alle competenze e alle caratteristiche dell'apprendente.

7.3.1 Competenze e caratteristiche dell'apprendente

Le competenze dell'apprendente sono strettamente connesse alle sue caratteristiche individuali di natura cognitiva, affettiva e linguistica. Di questo si deve tener conto nel determinare la difficoltà di un compito per un determinato apprendente.

7.3.1.1 Fattori cognitivi

Familiarità con il compito. Il carico cognitivo può risultare meno pesante e lo svolgimento efficace di un compito può risultare più agevole a seconda della familiarità che l'apprendente ha con

- il tipo di compito e di operazioni richieste
- l'argomento (gli argomenti)
- il tipo (genere) di testo
- gli schemi interazionali ("copioni" e "scenari") implicati; la disponibilità di schemi inconsci o "automatizzati" può infatti lasciare libero l'apprendente di concentrarsi su altri aspetti della prestazione oppure può aiutarlo ad anticipare il contenuto e l'organizzazione del testo
- le necessarie informazioni sul contesto (presupposte da chi parla o scrive)
- le opportune informazioni socioculturali, ad es. norme sociali nelle loro varietà, convenzioni e regole, forme linguistiche adatte al contesto, riferimenti connessi con l'identità nazionale e culturale, differenze che distinguono in modo marcato la cultura dell'apprendente e la cultura obiettivo (vedi 5.1.1.2)
- la consapevolezza interculturale (vedi 5.1.1.3).

Abilità. L'esecuzione di un compito dipende dalla capacità dell'apprendente di esercitare, tra l'altro:

- le abilità organizzative e interpersonali necessarie per portare a buon fine le diverse tappe del compito
- le abilità e le strategie di studio che agevolano l'esecuzione del compito, compresa la capacità di cavarsela con risorse linguistiche limitate, di fare scoperte in modo autonomo, di pianificare e tenere sotto controllo l'esecuzione del compito
- le abilità interculturali (vedi 5.1.2.2), compresa la capacità di venire a capo degli impliciti contenuti nel discorso di un parlante nativo.

Capacità di far fronte alla necessità di trattare informazioni. È probabile che un compito risulti più o meno impegnativo, a seconda della capacità dell'apprendente di:

- gestire le diverse tappe o "operazioni cognitive", che possono essere di natura concreta o astratta
- elaborare quanto richiesto dal compito (capacità di pensare *mentre* si agisce) e collegare tra loro le diverse tappe del compito (o combinare l'uno con l'altro compiti diversi ma connessi).

7.3.1.2 Fattori affettivi

Autostima. È probabile che una positiva immagine di sé e l'assenza di inibizione contribuiscano a portare a buon fine il compito, come quando l'apprendente ha la necessaria fiducia in sé per continuare a eseguire il compito e per assumere il controllo dell'interazione nel momento opportuno (ad es. intervenendo per avere un chiarimento, per controllare di aver capito o di essere stato capito, dimostrandosi disposto a rischiare o, se ha difficoltà di comprensione, continuando ad ascoltare o a leggere facendo delle inferenze ecc.); il grado di inibizione può essere influenzato dalla situazione o dal compito.

Coinvolgimento e motivazione. È più probabile che il compito venga portato a buon fine se l'apprendente si lascia coinvolgere completamente. Al maggior coinvolgimento dell'apprendente può contribuire un'alta motivazione intrinseca – dovuta all'interesse nel compito in sé, o alla percezione che il compito è importante perché risponde a bisogni della vita reale, o perché è funzionale a un altro compito (interdipendenza dei compiti). Anche la motivazione estrinseca *potrebbe* giocare un ruolo, come quando vi sono pressioni esterne a completare il compito con successo (ad es. per meritarsi una lode o per non perdere la faccia oppure per ragioni di competitività).

Condizioni. La prestazione è influenzata dalle condizioni fisiche ed emotive dell'apprendente (è probabile che un apprendente attento e disteso apprenda meglio di uno stanco e ansioso).

Atteggiamento. A determinare il grado di difficoltà di un compito che presenta nuove conoscenze ed esperienze socioculturali contribuiranno, ad esempio, l'interesse e l'apertura verso gli altri (l'alterità), la disponibilità a considerare relativi la propria ottica culturale e il proprio sistema di valori, la disponibilità ad assumere il ruolo di "intermediario" tra la propria cultura e quella straniera e a risolvere i fraintendimenti e i conflitti interculturali.

7.3.1.3 Fattori linguistici

Un fattore primario da prendere in considerazione per decidere se un compito sia adeguato all'apprendente o per manipolarne i parametri è lo stadio di sviluppo delle risorse linguistiche dell'apprendente stesso: livello di conoscenza e padronanza di grammatica, lessico e fonologia o ortografia necessarie per svolgere il compito, vale a dire risorse linguistiche quali l'ampiezza e la correttezza grammaticale e lessicale, e gli aspetti dell'uso linguistico quali la fluenza, la flessibilità, la coerenza, l'adeguatezza e la precisione.

Un compito può essere linguisticamente impegnativo, ma semplice sul piano cognitivo, o viceversa. Nella scelta di un compito a scopo pedagogico, un fattore può essere quindi compensato dall'altro (benché nella realtà una risposta a un compito cognitivamente impegnativo possa costituire una sfida anche dal punto di vista linguistico). Gli apprendenti che svolgono un compito si trovano a controllare contemporaneamente sia il contenuto sia la forma. Se non devono dedicare eccessiva attenzione agli aspetti formali hanno più risorse a disposizione per affrontare gli aspetti cognitivi, e viceversa. La disponibilità di schemi "automatizzati" consente all'apprendente di occuparsi liberamente del contenuto e, nel caso di attività interattive o di produzione spontanea, di concentrarsi su un uso più appropriato delle forme linguistiche possedute meno solidamente. La capacità di compensare le lacune della competenza linguistica è un fattore decisivo nell'esecuzione dei compiti in tutti i tipi di attività (vedi 4.4 sulle strategie comunicative).

7.3.2 Condizioni e vincoli nei compiti

Sono molti i fattori che possono essere manipolati per quanto riguarda le condizioni e i vincoli dei compiti didattici relativi a:

- interazione e produzione
- ricezione.

7.3.2.1 Interazione e produzione

Le condizioni e i vincoli da cui dipende il livello di difficoltà dei compiti di interazione e produzione sono:

- i supporti

- il tempo
- gli scopi
- la prevedibilità
- le condizioni materiali
- i partecipanti.

Supporti

Adeguate informazioni sulle caratteristiche del contesto e la disponibilità a fornire aiuto linguistico possono contribuire a facilitare il compito:

- *informazioni sul contesto*: l'esecuzione del compito può essere facilitata da informazioni sufficienti e pertinenti su partecipanti, ruoli, contenuti, obiettivi, ambientazione (compresi i fattori visivi) e istruzioni e indicazioni pertinenti, chiare e adeguate sullo svolgimento del compito
- *aiuto linguistico*: nelle attività interattive, in fase preparatoria, un'esercitazione preliminare o la possibilità di "provare" il compito o l'esecuzione di un compito parallelo o anche un supporto linguistico (parole chiave ecc.) possono creare delle aspettative e attivare conoscenze, esperienze e schemi già posseduti; le attività di produzione differita saranno indubbiamente facilitate dalla disponibilità di risorse quali opere di consultazione, modelli pertinenti e aiuti che altri possano fornire.

Tempo

Il compito risulta più impegnativo se c'è meno tempo a disposizione per prepararlo ed eseguirlo. Occorrerà prendere in considerazione i seguenti fattori:

- il tempo disponibile per la *preparazione*, cioè per la pianificazione e l'esercitazione: nella comunicazione spontanea non ci può essere pianificazione intenzionale, di conseguenza per portare a buon fine il compito si richiede la capacità di usare spontaneamente delle strategie di livello elevato; nei casi in cui l'apprendente è meno pressato dal tempo può esercitare le opportune strategie in modo più consapevole; ciò accade per esempio nei casi in cui gli schemi comunicativi sono relativamente prevedibili o predeterminati, come nelle transazioni di *routine*, o quando si ha abbastanza tempo per la pianificazione, l'esecuzione, la valutazione e la messa a punto di un testo, come si verifica di solito nelle interazioni che non richiedono una risposta immediata (corrispondenza epistolare) o quando non è richiesta una produzione orale o scritta immediata
- il tempo disponibile per l'*esecuzione*: nella comunicazione spontanea, la tensione è tanto maggiore quanto più l'evento comunicativo ha caratteristiche di urgenza o quanto più breve è il tempo concesso agli apprendenti per portare a termine il compito; anche i compiti di interazione e produzione non spontanea possono peraltro avere vincoli di tempo e determinare pressioni, si può per esempio imporre un termine entro il quale completare il testo, il che comporta meno tempo a disposizione per la pianificazione, l'esecuzione, la valutazione e la revisione
- *la durata dei turni di parola*: nell'interazione spontanea (ad es. quando si riferisce un

- aneddoto) i turni più lunghi sono normalmente più impegnativi di quelli più brevi
- *la durata del compito*: nei casi in cui i fattori cognitivi e le condizioni in cui si realizza la prestazione si mantengono costanti, un'interazione spontanea di una certa lunghezza, un compito (complesso) articolato in molte tappe o la pianificazione e l'elaborazione di un testo orale o scritto relativamente lungo chiederanno probabilmente maggior impegno di compiti analoghi più brevi.

Scopi

È probabile che un compito che richiede maggiore negoziazione per raggiungere lo scopo (gli scopi) sia più impegnativo. Inoltre se le aspettative rispetto ai risultati sono condivise da insegnante e apprendenti, sarà più facile accettare anche realizzazioni diverse:

- *convergenza o divergenza* degli scopi del compito: in un compito di interazione la convergenza degli scopi produce normalmente una tensione comunicativa maggiore della divergenza. La convergenza richiede infatti che i partecipanti concludano il compito con un accordo condiviso da tutti (ad esempio concordare un'azione da intraprendere); questo può comportare una notevole negoziazione, in quanto per portare a buon fine il compito è essenziale scambiarsi determinate informazioni. Quando gli scopi sono divergenti non ci si aspetta che si arrivi a un'unica conclusione (come ad esempio in uno scambio di opinioni)
- *atteggiamenti dell'apprendente e dell'insegnante* rispetto agli scopi: se l'insegnante e l'apprendente sono consapevoli che ci possono essere diversi esiti accettabili, o se invece l'apprendente, in modo probabilmente inconscio, si sforza di raggiungere quello che considera l'unico risultato "corretto", questi diversi atteggiamenti possono influire sulla realizzazione del compito.

Prevedibilità

È probabile che l'impegno richiesto all'interlocutore sia maggiore se i parametri del compito vengono ripetutamente modificati nel corso della sua esecuzione:

- in un'attività interattiva l'introduzione di un elemento inaspettato (evento, circostanze, informazioni, partecipante) obbliga l'apprendente ad attivare strategie per fronteggiare le nuove e più complesse dinamiche della situazione
- in un'attività produttiva l'elaborazione di un testo "dinamico" (ad es. una storia che introduca ripetutamente nuovi personaggi, che preveda cambi di scene e salti temporali) è verosimilmente più impegnativa dell'elaborazione di un testo "statico" (descrivere un oggetto smarrito o rubato).

Condizioni materiali

L'interazione può essere resa più faticosa dal rumore:

- *interferenze*: rumori di fondo o una cattiva linea telefonica, ad esempio, possono produrre delle lacune nel messaggio e richiedere che i partecipanti vi rimedino basandosi sull'esperienza, sulla conoscenza di schemi, su abilità inferenziali ecc.

Partecipanti

Quando si valutano le condizioni che rendono più facile o più difficile un compito di vita reale che implica interazione, oltre ai parametri indicati bisogna prendere in considerazione diversi fattori relativi ai partecipanti, che peraltro normalmente non sono modificabili:

- *la disponibilità degli interlocutori alla cooperazione*: un interlocutore comprensivo può contribuire al successo della comunicazione lasciando al partner un certo grado di controllo sull'interazione, ad es. negoziando e accettando che si modifichino gli scopi, può facilitare la comprensione, per esempio accettando di parlare più lentamente, di ripetere, di chiarire
- *i tratti del discorso degli interlocutori*, cioè la velocità di esposizione, l'accento, la chiarezza, la coerenza
- *la visibilità degli interlocutori* (nella comunicazione faccia a faccia la percezione dei tratti paralinguistici facilita la comunicazione)
- *competenza generale e competenza comunicativa* degli interlocutori, compresi il modo di comportarsi (grado di familiarità con le norme di una determinata comunità di parlanti) e la conoscenza dell'argomento.

7.3.2.2 Ricezione

Le condizioni e i vincoli da cui dipende il livello di difficoltà dei compiti di comprensione sono:

- i supporti al compito
- le caratteristiche del testo
- il tipo di risposta richiesta.

Supporti al compito

L'uso di diverse forme di supporto può ridurre l'eventuale difficoltà dei testi; per esempio, una fase preparatoria può fornire un orientamento e richiamare le conoscenze possedute, istruzioni chiare permettono di evitare che si faccia confusione e il lavoro organizzato a piccoli gruppi offre agli apprendenti possibilità di cooperazione e assistenza reciproca:

- *fase preparatoria*: creare aspettative, fornire le necessarie conoscenze di sfondo, attivare la conoscenza di schemi, fare da filtro a specifiche difficoltà linguistiche in una fase preliminare all'ascolto, alla visione o alla lettura – queste operazioni riducono il carico di trattamento del testo e, grazie a ciò, la difficoltà del compito; un aiuto contestuale può essere assicurato da domande che accompagnano il testo (e che sono quindi idealmente collocate prima di un testo scritto), e da indizi forniti dalle illustrazioni, dall'impaginazione, dai titoli ecc.
- *consegne* non complicate, pertinenti e sufficienti (né troppe informazioni, né troppo poche) aumentano la possibilità di avere le idee chiare su procedure e scopi
- *organizzazione a piccoli gruppi*: un'organizzazione in piccoli gruppi che compor-

ti ascolto e lettura cooperativa permette a certi apprendenti e soprattutto, ma non esclusivamente, a quelli più lenti, di portare a termine il compito con maggior successo che lavorando da soli, perché possono condividere l'onere dell'elaborazione, assistersi reciprocamente e darsi conferme di aver compreso.

Caratteristiche del testo

Quando si esamina un testo per vedere se è adatto a un determinato apprendente o a un gruppo di apprendenti bisogna prendere in considerazione fattori quali la complessità linguistica, la tipologia testuale, la struttura discorsiva, i canali attraverso i quali è presentato, la lunghezza e l'interesse che il testo riveste per l'apprendente:

- *complessità linguistica*: una sintassi particolarmente complessa assorbe l'attenzione che altrimenti potrebbe essere dedicata al contenuto; è quello che succede, ad esempio, se si hanno frasi lunghe, con numerose proposizioni subordinate, frasi o espressioni scisse, negazioni multiple, elementi ambigui, anafore e deittici privi di chiari elementi di riferimento. D'altra parte l'eccessiva semplificazione sintattica di testi autentici può in realtà sortire l'effetto di aumentare la difficoltà (per l'eliminazione di ridondanze, indizi che agevolerebbero la comprensione ecc.).
- *tipologia testuale*: la familiarità con il genere e il dominio (e con le conoscenze socioculturali e di sfondo presupposte) aiuta l'apprendente ad anticipare e a comprendere la struttura e il contenuto del testo; è probabile che anche la sua natura concreta o astratta giochi un ruolo; descrizioni, istruzioni e narrazioni (soprattutto se presentate con adeguati supporti visivi) risulteranno probabilmente meno impegnative di argomentazioni e spiegazioni astratte.
- *struttura discorsiva*: la coerenza e la chiara organizzazione del testo (per esempio sequenze ordinate secondo criteri temporali, la chiara segnalazione dei punti chiave prima della relativa esposizione), le informazioni presentate in modo esplicito piuttosto che implicito, l'assenza di informazioni contraddittorie o imprevedibili, tutti questi elementi contribuiscono a rendere meno complessa l'elaborazione delle informazioni.
- *presentazione attraverso canali diversi*: l'impegno richiesto per testi orali e testi scritti è ovviamente diverso, perché per i primi l'informazione deve venire elaborata in tempo reale. Inoltre rumori, distorsioni e interferenze (ad es. la ricezione di radio e televisione a basso volume, oppure la scrittura a mano disordinata e scarabocchiata) rendono più difficoltosa la comprensione; nei testi orali (audio) tanto maggiore è il numero degli interlocutori e tanto meno distinguibili le voci, tanto più risulta difficile individuare e comprendere i singoli parlanti; altri fattori che possono rendere più difficoltosi l'ascolto o la visione sono la sovrapposizione dei discorsi, la riduzione fonetica, gli accenti non familiari, la velocità dell'eloquio, le voci monotone e basse.
- *lunghezza del testo*: in genere un testo breve è meno impegnativo di un testo lungo che tratta il medesimo argomento, perché un testo più lungo richiede una

maggior elaborazione, la memoria è sottoposta a un carico maggiore e c'è il rischio che ci si stanchi e ci si distraiga (ciò vale soprattutto per gli apprendenti più giovani). Peraltro, un testo lungo che non sia troppo denso e sia relativamente ridondante può risultare più facile di un testo breve, ma denso, contenente le medesime informazioni.

- *interesse per l'apprendente*: una forte motivazione a comprendere dovuta all'interesse per l'argomento contribuisce a sostenere gli sforzi di comprensione dell'apprendente (anche se non agisce direttamente sulla comprensione stessa). Ci si aspetterebbe che la presenza di lessico poco frequente possa per lo più contribuire ad aumentare la difficoltà di un testo; al contrario, è probabile che un testo che contiene lessico molto specifico relativo a un argomento familiare e significativo sia meno impegnativo per uno specialista del settore – e possa essere accostato con maggior sicurezza – di un testo che contiene un lessico ampio di natura più generale.

Se, in un compito di comprensione, gli apprendenti sono incoraggiati a esprimere le conoscenze, le idee e le opinioni personali, si aumenta la loro motivazione e il loro senso di sicurezza e si attiva la competenza linguistica specifica per il testo. Un compito di comprensione inserito in un altro può risultare intrinsecamente più significativo e coinvolgere maggiormente l'apprendente.

Tipo di risposta richiesta

Anche rispetto a un testo relativamente difficile, la risposta richiesta dal compito può essere manipolata per adattarsi alle competenze e alle caratteristiche dell'apprendente. Inoltre, il compito può essere formulato in modo diverso, a seconda che si intendano sviluppare abilità di comprensione o si voglia controllare la comprensione. A seconda del caso, il tipo di risposta richiesta può variare considerevolmente, come dimostra la tipologia di compiti di comprensione esistente.

Un compito può essere finalizzato alla comprensione globale o selettiva oppure all'individuazione di dettagli importanti. In certi compiti il lettore/ascoltatore deve dimostrare di aver capito le informazioni principali chiaramente esplicitate nel testo, mentre in altri è richiesto l'uso di inferenze. I compiti possono essere sommativi (basati sull'intero testo), oppure riferirsi a unità più facili da gestire (ad es. a singole sezioni del testo) e limitare quindi il ricorso alla memoria.

Si possono richiedere risposte non verbali (risposte non osservabili oppure semplici azioni, quali contrassegnare un'immagine), ma anche risposte verbali (orali o scritte). Queste ultime possono prevedere, per esempio, che, dopo aver individuato una determinata informazione contenuta nel testo, la si rielabori per un determinato scopo, oppure che si completi un testo o se ne produca uno nuovo in compiti correlati di interazione o di produzione.

Si può variare il tempo dato per la risposta per aumentare la difficoltà del compito o per facilitarlo. Un lettore o un ascoltatore che abbia più tempo a disposizio-

ne per riascoltare o rileggere il testo ha più probabilità di comprenderlo e di far fronte alle difficoltà avvalendosi di una più ampia gamma di strategie.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *i principi in base ai quali selezionare e commisurare "compiti reali" e "compiti pedagogici" in funzione degli scopi, tenendo conto anche dell'adeguatezza dei differenti tipi di compito rispetto a contesti specifici di apprendimento*
- *i criteri in base ai quali selezionare compiti utili e significativi per l'apprendente, che propongano uno scopo stimolante, ma realistico e raggiungibile, coinvolgano il più possibile l'apprendente e permettano di differenziare i percorsi e gli esiti*
- *il rapporto che intercorre tra compiti sostanzialmente orientati al significato ed esperienze di apprendimento centrate soprattutto sulla forma, così da focalizzare l'attenzione dell'apprendente, in modo efficace e sistematico, su entrambi gli aspetti, in un approccio equilibrato allo sviluppo di correttezza e fluenza*
- *le modalità per valorizzare il ruolo fondamentale delle strategie dell'apprendente, che mettono in relazione competenze e prestazioni, portando così a buon fine compiti impegnativi affrontati in condizioni e con vincoli variabili (vedi 4.4); le modalità per facilitare l'esecuzione del compito e l'apprendimento (compresa l'attivazione, in una fase preparatoria, delle competenze di cui l'apprendente dispone)*
- *i criteri e le opzioni per selezionare e, se opportuno, modificare i parametri dei compiti per aumentarne o ridurne la difficoltà e per adeguarli alle diverse competenze evolutive dell'apprendente e alle sue diverse caratteristiche (capacità, motivazione, bisogni, interessi)*
- *i modi in cui, nella valutazione dell'esecuzione di un compito portato a buon fine e nell'(auto)valutazione della competenza comunicativa dell'apprendente, si può tenere conto della difficoltà soggettiva che il compito ha comportato (cap. 9).*

8 Diversificazione linguistica e curricolo

8.1 DEFINIZIONE E PRIMO APPROCCIO

Con *competenza plurilingue e pluriculturale* si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi.

Abitualmente si ritiene che l'apprendimento di una lingua straniera consista nell'aggiungere la competenza comunicativa in quella lingua, in qualche modo isolata, alla competenza comunicativa nella lingua madre. Il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale tende invece:

- a uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata, rappresentata dalla coppia L1/L2 e a mettere in evidenza invece il plurilinguismo, di cui il bilinguismo non rappresenta che un caso particolare
- a considerare che l'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte
- a mettere in evidenza le dimensioni pluriculturali di questa competenza multipla, senza necessariamente sostenere che la capacità di entrare in rapporto con altre culture si sviluppi insieme alla competenza linguistico-comunicativa.

Nel collegare componenti e percorsi di apprendimento, tra loro distinti, di lingue diverse, occorre però premettere una considerazione di ordine generale. Di solito l'insegnamento delle lingue a scuola mette in grande evidenza obiettivi connessi o con la *competenza generale* dell'individuo (specialmente a livello di scuola primaria) o con la competenza *linguistico-comunicativa* (soprattutto per gli apprendenti tra gli 11 e i 16 anni), mentre nei corsi per adulti (studenti universitari o lavoratori) gli obiettivi sono formulati in termini di specifiche *attività linguistiche* o di capacità funzionali a un determinato *dominio*. L'enfasi posta nel primo caso sulla costruzione e sullo sviluppo di competenze e nell'ultimo sul potenziamento della preparazione ad operare in un determinato contesto corrisponde indubbiamente alle diverse funzioni dell'educazione generale iniziale da un lato e dell'educazione settoriale e continua dall'altro. In questo contesto il *Quadro comune europeo di riferimento* non considera queste pratiche opposte l'una all'altra, ma cerca di metterle in rapporto reciproco, mostrandone la complementarità.

8.2 OPZIONI PER LA PROGETTAZIONE DEI CURRICOLI

8.2.1 Diversificazione all'interno di un quadro concettuale comune

Nell'ottica del *Quadro di riferimento* il dibattito sui curricoli può svilupparsi in base a tre principi fondamentali.

Secondo il *primo principio* i curricoli devono rispondere all'obiettivo generale della promozione del plurilinguismo e della diversificazione linguistica. Ciò significa che l'insegnamento e l'apprendimento di ogni lingua deve essere concepito anche in relazione a quello delle altre lingue che il sistema scolastico fornisce e ai percorsi che l'apprendente può scegliere, per sviluppare a lungo termine diverse abilità linguistiche.

Stando al *secondo principio* questa diversificazione è possibile solo se, soprattutto a scuola, si tiene conto del rapporto costi/efficacia, si evitano inutili ripetizioni e si promuovono economie di scala favorendo *transfer* di abilità da una lingua all'altra. In un sistema scolastico in cui è previsto che, per esempio, gli alunni inizino a studiare due lingue straniere a un certo punto del corso di studi e possano accedere all'apprendimento facoltativo di una terza lingua, non è detto che gli obiettivi e il tipo di progressione debbano essere necessariamente gli stessi per tutte le lingue (ad es. non si deve partire sempre da una interazione funzionale agli stessi bisogni comunicativi, né si deve necessariamente continuare a focalizzarsi sulle strategie di apprendimento).

Il *terzo principio* suggerisce, di conseguenza, che le considerazioni e le azioni correlate ai curricoli non riguardino un curriculum separato per ciascuna lingua, e neppure un curriculum integrato per più lingue, ma che siano definite per la loro funzione nell'educazione linguistica generale; le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*)

linguistiche, insieme con la capacità ad apprendere (*saper apprendere*), non giocano solo un ruolo specifico *nelle* singole lingue, ma ne hanno anche uno trasversale e trasferibile *attraverso* le lingue.

8.2.2 Dal parziale al trasversale

In particolare tra lingue "vicine" – anche se non solo tra quelle – si verifica una sorta di osmosi che consente il passaggio di conoscenze e capacità. E con riferimento ai curricoli si dovrebbe mettere in evidenza che:

- la conoscenza di una lingua è comunque parziale, perfino quando si tratti della "lingua madre" o "nativa". In un individuo reale la conoscenza è sempre incompleta, non è mai sviluppata o perfetta come la si immagina nell'utopico "parlante nativo ideale". Nessuno, inoltre, ha una padronanza equilibrata delle diverse componenti della lingua (per esempio delle abilità orali piuttosto che di quelle scritte o di quelle di comprensione e interpretazione piuttosto che di produzione).
- tutte le conoscenze parziali sono meno parziali di quanto appaia. Per esempio per raggiungere l'obiettivo "limitato" di una migliore comprensione di testi specialistici in lingua straniera relativi a un argomento molto familiare bisogna acquisire conoscenze e abilità che possono servire anche a molti altri scopi. Questo valore di "ricaduta" riguarda peraltro l'apprendente piuttosto che chi predispone i curricoli.
- chi ha appreso una lingua conosce già innumerevoli cose di molte altre lingue, anche se non se ne rende conto. L'apprendimento di altre lingue di solito agevola l'attivazione di queste conoscenze aumentando la consapevolezza – un fattore che è meglio prendere in considerazione piuttosto che ignorare.

Questi tre principi e le riflessioni connesse, pur lasciando grandissima libertà di scelta nell'elaborazione dei curricoli e della progressione, incoraggiano l'adozione di un approccio trasparente e coerente nell'identificare le possibili opzioni e prendere le decisioni. In questo processo il *Quadro di riferimento* può essere particolarmente utile.

8.3 VERSO SCENARI CURRICOLARI

8.3.1 Il curriculum e la diversificazione degli obiettivi

Da quanto esposto deriva che ciascuna delle componenti centrali e delle sottocomponenti del nostro modello può, se assunta come obiettivo fondamentale, comportare scelte diverse quanto a contenuti e strumenti per facilitare l'apprendimento lin-

guistico. Per esempio che si tratti sia di "capacità" (competenze generali dell'individuo che apprende/usa la lingua) sia della "componente sociolinguistica" (nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa) sia di strategie sia di comprensione (nell'ambito delle attività linguistiche), si tratta sempre di componenti (e di elementi decisamente distinti nella tassonomia proposta dal *Quadro di riferimento*) su cui il curriculum può mettere, o meno, l'accento e che, a seconda dei casi, possono essere considerate un obiettivo piuttosto che un mezzo o un prerequisito. E per ciascuna di queste componenti andrebbero almeno poste e affrontate, se non dettagliatamente esaminate, sia la questione della struttura interna (per esempio, quali sottocomponenti scegliere all'interno della componente sociolinguistica? come articolare le strategie in sotto-categorie?) sia quella dei criteri in base ai quali sviluppare la progressione (ad es. progressione lineare dei diversi tipi di attività di comprensione). È in questa direzione che, nelle altre sezioni di questo documento, il lettore è invitato a riflettere per individuare le opzioni adatte alla sua particolare situazione.

Si tratta di una visione articolata che risulta tanto più appropriata se si ritiene, com'è unanime convinzione, che la selezione e la progressione degli obiettivi di apprendimento linguistico possano variare sensibilmente a seconda del contesto, dei destinatari e del livello. Bisogna ricordare, inoltre, che per lo stesso tipo di destinatari nello stesso contesto e allo stesso livello gli obiettivi possono variare indipendentemente dal peso della tradizione e dai vincoli del sistema scolastico.

Lo prova la disputa che si è accesa – a livello nazionale, ma anche a livello regionale all'interno di uno stesso paese – intorno all'insegnamento delle lingue moderne nella scuola primaria, dal momento che vi è una grande varietà di opinioni su come definire gli obiettivi iniziali che, per questo tipo di insegnamento, non possono che essere "parziali". Che cosa devono imparare gli alunni? Alcuni elementi basilari del sistema linguistico straniero (componente linguistica)? Devono sviluppare consapevolezza linguistica, ovvero conoscenze linguistiche più generali (*sapere*), abilità (*saper fare*) e atteggiamenti (*saper essere*)? Devono acquisire un atteggiamento di maggiore obiettività rispetto alla lingua e alla cultura nativa o riuscire a sentirsi più a proprio agio in esse? Devono acquisire sicurezza rendendosi conto di essere capaci di apprendere un'altra lingua? Devono imparare ad imparare? Acquisire un minimo di capacità di comprensione orale? Giocare con la lingua straniera e familiarizzare con essa (soprattutto con le sue caratteristiche fonetiche e ritmiche) attraverso filastrocche e canzoni? Non occorre ribadire che è possibile avere diverse frecce al proprio arco e che molti obiettivi possono essere combinati tra loro o integrati con altri. In ogni caso, però, l'elaborazione di un curriculum richiede che obiettivi, progressione e strumenti di valutazione vengano selezionati in modo equilibrato, in funzione dell'analisi compiuta per ciascuna delle componenti specificate.

Queste considerazioni comportano che

- è possibile perseguire gli obiettivi con continuità per tutto il tempo in cui si apprende una lingua – compreso quello in contesto scolastico – oppure gli obiettivi possono essere modificati o se ne può variare la priorità

- in un curriculum linguistico che comprende più lingue gli obiettivi e i programmi delle diverse lingue possono essere simili o diversi
- gli approcci possono essere radicalmente differenti, ciascuno con opzioni trasparenti e coerenti, che possono essere spiegate con riferimento al *Quadro*
- la riflessione sul curriculum può quindi prendere in considerazione gli scenari per favorire lo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali e ridefinire anche il ruolo della scuola in questo processo.

8.3.2 Esempi di scenari curricolari differenziati

Per illustrare brevemente che cosa si può intendere come opzioni o variabili di scenari curricolari, vengono qui delineati due tipi di organizzazione – e di decisioni – caratterizzanti un sistema scolastico che comprenda, come si è detto, due lingue moderne oltre alla lingua di istruzione (che verrà definita in seguito convenzionalmente, anche se erroneamente, "lingua madre"; è infatti risaputo che anche in Europa la lingua d'istruzione può non essere la lingua nativa degli alunni): una lingua a partire dalla scuola primaria (lingua straniera 1, da qui in avanti LS1), un'altra lingua a partire dalla scuola secondaria inferiore (lingua straniera 2, da qui in avanti LS2) e una terza lingua (LS3) introdotta come materia opzionale nel secondo ciclo della scuola secondaria.

Gli scenari esemplificati presentano un'articolazione in ciclo primario, secondario inferiore e secondario superiore che non corrisponde ai sistemi educativi di tutti gli Stati. D'altra parte le proposte illustrate sono però facilmente trasferibili e adattabili anche a contesti che offrono un minor numero di lingue o introducono l'insegnamento formale di una prima lingua straniera dopo il ciclo primario. Chi è capace del più, è capace anche del meno. Le alternative qui proposte contemplano diverse possibilità di apprendimento di tre lingue straniere (due lingue obbligatorie che possono essere scelte tra più lingue offerte, e la terza, anch'essa a scelta, offerta come materia opzionale aggiuntiva o sostitutiva di un'altra materia opzionale); sembra essere, questo, nella maggior parte dei casi, l'impianto più realistico, che consente di illustrare le possibili configurazioni dei curricula. In un determinato contesto, infatti, si possono concepire scenari differenti, diversificati localmente, purché si presti particolare attenzione alla coerenza generale della struttura e di ogni specifica opzione.

a) Primo scenario

Scuola primaria

La prima lingua straniera (LS1) inizia nella scuola primaria con l'obiettivo fondamentale di sviluppare la "consapevolezza" e la sensibilità generale ai fenomeni linguistici (in rapporto con la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente scolastico). L'attenzione è focalizzata su obiettivi parziali connessi prioritariamente con

le competenze generali dell'individuo (scoperta o riconoscimento, da parte della scuola, della pluralità delle lingue e delle culture; preparazione ad abbandonare l'etnocentrismo; relativizzazione, ma anche conferma dell'identità linguistica e culturale dell'apprendente; attenzione ai gesti e al linguaggio del corpo, agli aspetti sonori, alla musica e al ritmo; esperienza delle dimensioni fisiche ed estetiche di alcuni elementi dell'altra lingua). Questi elementi vengono messi in relazione con la competenza comunicativa, senza però che si cerchi di sviluppare questa specifica competenza in modo strutturato ed esplicito.

Scuola secondaria inferiore

- Si prosegue l'apprendimento della LS1 focalizzando l'attenzione sul graduale sviluppo della competenza comunicativa (nelle sue dimensioni linguistica, socio-linguistica e pragmatica), ma tenendo pienamente conto della consapevolezza linguistica acquisita a livello primario.
- La seconda lingua straniera (LS2, che non era stata oggetto di insegnamento nella scuola primaria) non parte propriamente da zero; si dovrebbe tenere conto infatti di ciò che è stato acquisito nella scuola primaria grazie alla LS1, ma perseguire al contempo obiettivi leggermente differenti da quelli della LS1 (per esempio privilegiando attività di comprensione piuttosto che di produzione).

Scuola secondaria superiore

Sviluppando ulteriormente lo scenario esemplificato si dovrebbe considerare la possibilità di:

- ridurre l'insegnamento formale della LS1, che potrebbe essere invece usata per insegnare (regolarmente o occasionalmente) un'altra materia (una forma di contestualizzazione in un dato dominio e di "educazione bilingue")
- mantenere per la LS2 l'enfasi sulla comprensione, concentrandosi in particolare sui diversi tipi di testo e sull'organizzazione del discorso; questo con riferimento a ciò che si sta facendo, o si è già fatto, nella lingua madre e avvalendosi al contempo di abilità apprese nella LS1
- invitare inizialmente gli studenti che hanno scelto di studiare una terza lingua opzionale (LS3) a partecipare a discussioni e ad attività correlate a tipi e strategie di apprendimento già sperimentati in precedenza; successivamente gli studenti verranno incoraggiati a lavorare in modo più autonomo, ad avvalersi di centri risorse e a collaborare alla definizione di un programma di lavoro individuale o di gruppo che permetta loro di raggiungere gli obiettivi posti dal gruppo stesso o dall'istituzione.

b) Secondo scenario

Scuola primaria

La prima lingua straniera (LS1) inizia nella scuola primaria focalizzandosi sulla co-

municazione orale di base e su un contenuto linguistico preciso (con l'obiettivo di porre le basi linguistiche fondamentali, soprattutto in ambito fonetico e sintattico, e di favorire al contempo un'elementare interazione orale in classe).

Scuola secondaria inferiore

Nella LS1, nella LS2 (dal momento in cui viene introdotta) e nella lingua madre si dedica tempo a rivedere metodi e tecniche di cui ci è avvalsi nella scuola primaria per l'apprendimento della LS1 e, separatamente, della lingua madre, allo scopo di stimolare la sensibilità e fare acquisire agli studenti maggiore consapevolezza dell'approccio all'apprendimento delle lingue e delle attività connesse.

- Nella LS1 si porta avanti fino alla fine della scuola secondaria un programma "regolare" per sviluppare le diverse abilità, ma, a intervalli non predeterminati, vengono aggiunte sessioni di revisione e di discussione sulle risorse e i metodi di insegnamento e apprendimento, allo scopo di differenziare ulteriormente i profili degli alunni sulla base delle loro aspettative e dei loro interessi.
- La LS2 potrebbe considerare con particolare attenzione gli aspetti socioculturali e sociolinguistici; tali aspetti sono ora meglio percepiti dagli studenti, che fanno maggiore ricorso ai *media* (stampa popolare, radio e televisione), e devono possibilmente essere messi in rapporto con la lingua materna e sfruttare le acquisizioni della LS1. In questo modello curricolare la LS2 prosegue fino alla fine della scuola secondaria ed è l'"ambiente" ideale per un confronto interculturale basato essenzialmente sui testi dei *media* e alimentato dal contatto con le altre lingue presenti nel curriculum. Potrebbe trovarvi collocazione anche l'esperienza di uno scambio internazionale focalizzato sui rapporti interculturali. Anche altre materie (ad es. storia e geografia) possono contribuire ad avviare un approccio critico in funzione del pluriculturalismo.

Scuola secondaria superiore

La LS1 e la LS2 vengono portate avanti entrambe, a un livello più complesso e impegnativo, senza che ne venga modificata l'impostazione. Gli apprendenti che optano per una terza lingua straniera (LS3) lo fanno sostanzialmente in una prospettiva "professionale", collegando il loro apprendimento linguistico a un indirizzo di studi orientato alla professione o in rapporto con altre discipline accademiche (per esempio possono essere sviluppati il linguaggio del commercio, dell'economia e della tecnologia).

È opportuno osservare che in questo secondo scenario, come nel primo, il profilo plurilingue e pluriculturale degli apprendenti al termine degli studi può essere "disquilibrato" nel senso che:

- nelle lingue che costituiscono il profilo plurilingue si possono avere livelli di competenza diversi
- gli aspetti culturali sviluppati per le diverse lingue possono essere disomogenei

- non è necessariamente previsto che, per le lingue di cui sono stati sviluppati al massimo gli aspetti linguistici, si acquisiscano nella stessa misura anche gli aspetti culturali
- si ha un'integrazione di competenze "parziali", nel senso delineato sopra.

A queste succinte indicazioni si può aggiungere che, per tutte le lingue, è sempre opportuno dedicare, prima o poi, del tempo per riflettere sugli approcci e i percorsi di apprendimento proposti agli apprendenti o da loro individualmente scelti. Ciò comporta che i curricoli scolastici comprendano degli spazi per l'esplicitazione e il progressivo sviluppo di una "consapevolezza di apprendimento". L'introduzione di un'educazione linguistica generale può aiutare gli apprendenti ad attivare un controllo metacognitivo sulle proprie competenze e strategie, che vengono così correlate con eventuali competenze e strategie di altro tipo e con le attività linguistiche utilizzate per i compiti richiesti all'interno di domini specifici.

In altre parole, qualsiasi curriculum deve prevedere, tra le sue finalità, di rendere gli apprendenti consapevoli delle categorie esistenti e in dinamica interrelazione, secondo quanto esposto nel *Quadro di riferimento*.

8.4 VALUTAZIONE E APPRENDIMENTO SCOLASTICO, EXTRA O POST-SCOLASTICO

Se il curriculum consiste, come indica il suo significato originario, nel percorso che un apprendente compie attraverso una sequenza di esperienze educative, controllate o meno da un'istituzione, allora esso non termina con la scuola, ma continua, in un modo o nell'altro, in un processo che si protrae per tutta la vita.

In questa prospettiva il curriculum istituzionale della scuola deve quindi sviluppare nell'apprendente una competenza plurilingue e pluriculturale che può, alla fine della scuola, tradursi in profili individuali differenziati, a seconda degli individui e dei percorsi compiuti. È evidente che questa competenza non ha forma immutabile; le successive esperienze personali e professionali di ogni soggetto sociale e l'indirizzo che ha preso la sua vita ne determineranno l'evoluzione, cambieranno gli equilibri e la svilupperanno ulteriormente, riducendo certe dimensioni e rimodellandone altre. È qui che, tra le altre cose, l'educazione degli adulti e la formazione continua giocano un ruolo, in relazione al quale si possono considerare tre aspetti complementari.

8.4.1 Il ruolo del curriculum scolastico

Ammettere che il curriculum educativo non è circoscritto alla scuola e non si esaurisce in essa significa ammettere che la competenza plurilingue e pluriculturale può iniziare prima della scuola e continuare a svilupparsi parallelamente al suo esterno.

Possono essere determinanti in questo senso l'esperienza e l'educazione familiare, vicende e contatti tra generazioni, viaggi, espatrio, emigrazione e, più in generale, l'appartenenza a un ambiente multilingue e multiculturale o gli spostamenti da un ambiente a un altro, ma anche la lettura e i *media*.

Benché queste affermazioni siano ovvie, è evidente che la scuola tende a non tenerne sempre conto. Si dovrebbe invece pensare al curriculum scolastico come parte di un curriculum molto più ampio, una parte che ha anche la funzione di fornire agli apprendenti:

- un repertorio iniziale plurilingue e pluriculturale differenziato (alcune possibilità sono indicate nei due scenari delineati sopra)
- maggiore consapevolezza, conoscenza e fiducia nelle proprie competenze e nella disponibilità di capacità e risorse, all'interno e all'esterno della scuola, che permettano di ampliarle, affinarle e di usarle efficacemente in specifici domini.

8.4.2 Portfolio e diversificazione dei profili

Di conseguenza, si dovrebbero rilevare e valutare conoscenze e abilità tenendo conto delle circostanze e delle esperienze che hanno influito sul loro sviluppo. L'elaborazione di un *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL) che registri e presenti i diversi aspetti della biografia linguistica di un individuo rappresenta un passo in questa direzione. Il *Portfolio* è concepito non solo per raccogliere tutti gli attestati ufficiali relativi all'apprendimento di una determinata lingua, ma anche per registrare esperienze più informali, compresi i contatti con altre lingue e altre culture.

Tuttavia per valorizzare la relazione tra il curriculum scolastico e quello extrascolastico, nel momento in cui si deve valutare l'apprendimento linguistico a conclusione dell'istruzione secondaria sarebbe importante poter riconoscere formalmente la competenza plurilingue e pluriculturale in quanto tale, magari specificando un profilo d'uscita che comprenda combinazioni variabili, invece di basarsi su un'indicazione predeterminata del livello raggiunto in una data lingua, o in date lingue, a seconda del caso.

Il riconoscimento "ufficiale" di competenze parziali potrebbe costituire un passo in questa direzione (e sarebbe opportuno che le più importanti certificazioni internazionali indicassero la via adottando un simile approccio, per esempio riconoscendo separatamente, e non tutte insieme, le quattro abilità risultanti da comprensione e espressione dell'orale e dello scritto). Inoltre sarebbe vantaggioso poter riconoscere e tenere conto anche della capacità di cavarsela in più lingue e culture. Tradurre (o riassumere) da una seconda lingua straniera nella prima lingua straniera, partecipare a una discussione in più lingue, interpretare un fenomeno culturale in relazione a un'altra cultura – sono tutti esempi di mediazione (secondo la definizione data in questo *Quadro*) che devono giocare un ruolo nella valutazione e nel riconoscimento della capacità di gestire un repertorio plurilingue e pluriculturale.

8.4.3 Un approccio multidimensionale e modulare

In questo capitolo abbiamo voluto richiamare l'attenzione sulla nuova focalizzazione del curriculum, o quanto meno sulla maggiore complessità che la sua elaborazione comporta e sulle implicazioni che ne risultano per la valutazione e la certificazione. È molto importante definire precisi livelli relativi ai contenuti e alla progressione strutturale. Tale definizione si può basare su una componente primaria (ad esempio linguistica o nozionale-funzionale) o riferirsi a tutte le dimensioni di una lingua data. Ma è altrettanto importante distinguere con chiarezza le componenti di un curriculum *multidimensionale* (che tiene conto, in modo preciso, delle diverse dimensioni delineate nel *Quadro di riferimento*) e differenziare i metodi di valutazione, orientandosi verso soluzioni *modulari* di apprendimento e certificazione. Ciò permetterebbe di sviluppare e riconoscere, in sincronia (vale a dire in un determinato punto del percorso di apprendimento) e in diacronia (vale a dire lungo le tappe che costituiscono il percorso), competenze plurilingui e pluriculturali a "geometria variabile" (tali cioè che le loro componenti e la loro struttura varino da un individuo all'altro o cambino nel tempo per lo stesso individuo).

Sarebbe così possibile attivare, in un certo momento della carriera scolastica dell'apprendente, brevi moduli "interdisciplinari" che riguardino le diverse lingue previste nel curriculum scolastico, secondo gli scenari schematicamente ipotizzati. In questi moduli "translinguistici" si potrebbero far rientrare i diversi metodi e risorse di apprendimento, i modi di utilizzare l'ambiente extrascolastico e di superare i fraintendimenti che si verificano nelle relazioni interculturali. Questi moduli renderebbero più coerenti e trasparenti le scelte curriculari sottese e rinforzerebbero la struttura generale del curriculum senza stravolgere i programmi delle altre materie.

Un approccio modulare alle certificazioni permetterebbe inoltre di valutare specificamente, grazie a un apposito modulo, le capacità plurilingui e pluriculturali di cui si è parlato sopra.

La multidimensionalità e la modularità risultano dunque essere concetti chiave che possono costituire una solida base per la diversificazione linguistica del curriculum e la relativa valutazione. Il *Quadro di riferimento*, per la maniera in cui è strutturato e le categorie che offre, indica le possibili prospettive di una simile organizzazione modulare e multidimensionale. Ma il progresso è possibile solo se si attivano progetti e sperimentazioni nelle scuole e in vari contesti.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *se gli apprendenti in questione abbiano già qualche esperienza di pluralismo linguistico e culturale, e di quale natura*
- *se gli apprendenti siano già capaci, anche solo a un livello molto elementare, di agire in diverse comunità linguistiche e/o culturali, e come questa competenza si distribuisca e si differenzi a seconda dei contesti dell'uso e delle attività linguistiche*
- *quali altre esperienze di differenze linguistiche e culturali gli apprendenti possano fare in concomitanza con l'apprendimento scolastico (ad esempio parallelamente o esternamente rispetto al corso di lingue che frequentano)*
- *come queste esperienze possano essere sfruttate nel processo di apprendimento*
- *quale sia la tipologia di obiettivi più adatta agli apprendenti (vedi 1.2) in un determinato momento dell'evoluzione della loro competenza plurilingue e pluriculturale, tenendo conto delle loro caratteristiche, aspettative, interessi, intenzioni e bisogni, oltre che del percorso di apprendimento precedente e delle risorse di cui dispongono*
- *come incoraggiare gli apprendenti a superare le chiusure rigide e a stabilire un rapporto efficace tra le diverse componenti della competenza plurilingue e pluriculturale in evoluzione; soprattutto come focalizzare l'attenzione su conoscenze e abilità trasversali e trasferibili in possesso dell'apprendente e far leva su di esse*
- *quali competenze parziali (di che tipo e per quali scopi) possano arricchire, potenziare e differenziare le competenze già in possesso dell'apprendente*
- *come l'apprendimento di una determinata lingua e cultura si possa integrare coerentemente in un curriculum generale che contempli l'esperienza di più lingue e più culture*
- *quali opzioni e forme di differenziazione degli scenari curriculari permettano agli apprendenti lo sviluppo di competenze diversificate; quali economie di scala possano essere prospettate e, nel caso, realizzate*
- *quali forme di organizzazione dell'apprendimento (l'approccio modulare, per esempio) possano consentire una più facile gestione del percorso per gli apprendenti in questione*
- *quali approcci alla verifica e alla valutazione permettano di tenere conto e di riconoscere in modo adeguato le competenze parziali e la competenza plurilingue e pluriculturale nelle sue diversificazioni.*

9 Valutazione

9.1 INTRODUZIONE

In questo capitolo prenderemo in considerazione la valutazione della competenza di chi usa la lingua. Tutti i test linguistici rappresentano una forma di valutazione, ma ci sono molti altri tipi di valutazione (ad es. la valutazione continua mediante liste di controllo, l'osservazione informale dell'insegnante) che non rientrano tra i test. Il termine valutazione può essere usato anche con un significato più ampio. In un programma linguistico si valutano numerosi oggetti oltre alla competenza dell'apprendente, come l'efficacia di metodi e materiali, il tipo e la qualità dei discorsi effettivamente prodotti svolgendo il programma, la soddisfazione degli apprendenti e dell'insegnante, l'efficacia dell'insegnamento ecc. In questo capitolo non si affrontano questi aspetti, ma solo la valutazione delle prestazioni linguistiche.

In tutti i discorsi sulla valutazione ricorrono tre concetti che si considerano tradizionalmente fondamentali: validità, affidabilità e fattibilità. Per l'analisi che conduciamo in questo capitolo, è utile avere una visione d'insieme di questi concetti, delle loro interrelazioni, dell'importanza che rivestono per il *Quadro di riferimento*.

Validità è un concetto basilare per il *Quadro comune*. Si può affermare che un test o una procedura di valutazione sono validi nella misura in cui si può dimostrare che ciò che si sta effettivamente valutando (l'oggetto della valutazione) è ciò che, in quel contesto, si *vuole* valutare, e che l'informazione ottenuta rappresenta con precisione la competenza del candidato (dei candidati) in questione.

Affidabilità è un termine tecnico. Una prova è affidabile se permette di classificare nello stesso ordine candidati ai quali viene somministrata la stessa prova (reale o simulata) in due momenti distinti.

Più importante dell'affidabilità è, in realtà, l'**accuratezza delle decisioni** prese per definire uno standard. Che livello di precisione hanno le decisioni che registrano la valutazione in termini quali "superato" o "non superato", oppure livello A2+/B1/B1+? L'accuratezza delle decisioni dipende dalla validità che quel particolare standard (ad es. il livello B1) assume in quel contesto. Dipende anche dalla validità dei criteri usati per arrivare a quella decisione, nonché dalla validità delle procedure usate per determinarli.

Se due diverse organizzazioni o due diverse aree geografiche basano le decisioni relative alla valutazione della stessa abilità su criteri riferibili agli stessi standard, se gli standard stessi sono validi e adatti ai due contesti presi in considerazione e se nelle prove progettate per la valutazione e nell'analisi delle prestazioni gli standard sono applicati in modo coerente, i risultati ottenuti nei due sistemi dovrebbero essere comparabili. La correlazione tra due test concepiti per valutare lo stesso oggetto viene tradizionalmente definita "**validità concorrente**", un concetto ovviamente connesso con l'affidabilità, dal momento che test non affidabili non possono avere risultati correlati. Ma la cosa più importante è quanto i due test condividano *il contenuto della valutazione* e *il modo di giudicare la prestazione*.

Il *Quadro comune europeo* tiene conto di questi due aspetti. Nella sezione seguente sono indicate le tre principali modalità d'uso:

1. per specificare il contenuto di test ed esami: *che cosa valutare*
2. per definire i criteri che determinano il raggiungimento di un obiettivo: *come giudicare la prestazione*
3. per descrivere i livelli di competenza rilevati con test ed esami in uso, in modo da permettere di effettuare confronti tra sistemi di certificazione diversi: *come comparare*.

Tali questioni si correlano in modo diverso alle differenti modalità di valutazione. Infatti esistono tradizioni e modalità valutative assai diverse. È sbagliato presumere che, in termini educativi, un approccio (ad es. un esame ufficiale) sia necessariamente superiore a un altro (ad es. la valutazione del docente). Uno dei maggiori vantaggi nel disporre di un insieme di standard comuni – come quelli dei *Livelli comuni di riferimento* contenuti nel *Quadro* – sta proprio nel fatto che si possono mettere in relazione tra di loro forme di valutazione differenti.

Nella terza sezione di questo capitolo vengono presentate, all'interno di coppie oppostive, diverse modalità di valutazione. Per ciascuna modalità vengono definiti i termini usati e ne vengono analizzati vantaggi e svantaggi rispetto agli scopi della valutazione nello specifico contesto educativo. Vengono anche indicate le implicazioni derivanti dall'applicazione dell'una o dell'altra modalità e si segnala la rilevanza del *Quadro di riferimento* rispetto al tipo di valutazione.

È indispensabile che una procedura valutativa sia anche agevole, *fattibile*. La fattibilità è un aspetto fondamentale nel controllo delle prestazioni. I valutatori lavo-

rano pressati dal tempo e possono prendere in considerazione solo un campione limitato della prestazione. Il numero e il tipo di categorie che possono assumere come criteri di valutazione sono limitati. Il *Quadro comune* si propone di fornire dei punti di riferimento, non degli strumenti concreti di valutazione; aspira a essere esaustivo, ma richiede capacità di scelta in chi lo usa. La selettività può implicare il ricorso a uno schema operativo più semplice, che compatti categorie che il *Quadro* presenta separate. Per esempio, le categorie utilizzate nelle scale esemplificative dei descrittori contenuti nei capitoli 4 e 5 sono spesso considerevolmente più semplici delle categorie e dei relativi esponenti cui si fa riferimento nel testo. Nella sezione conclusiva del capitolo questo discorso viene illustrato con esempi.

9.2 IL QUADRO DI RIFERIMENTO COME RISORSA PER LA VALUTAZIONE

9.2.1 Il contenuto di esami e test

Per predisporre prove di valutazione comunicativa si può consultare il quarto capitolo ("L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende"), e in particolare la sezione 4.4 che illustra le attività di comunicazione linguistica. È ormai opinione condivisa che, per essere valida, la valutazione debba riferirsi a una campionatura di diversi tipi di discorso, come dimostra ad esempio un test per la verifica del parlato recentemente messo a punto. Il test inizia con una *conversazione* simulata con funzione di "riscaldamento" iniziale, seguita da una *discussione informale* su argomenti d'attualità per i quali il candidato dimostra interesse. Viene poi una fase di *transazione*, un'attività in cui si richiedono informazioni, faccia a faccia o al telefono (simulazione). La fase successiva consiste in una *produzione*, basata su una *relazione* scritta in cui il candidato illustra, con una *esposizione*, il proprio campo di studi e i propri progetti. Conclude la prova un compito che prevede una *cooperazione finalizzata a uno scopo*, in cui i candidati devono arrivare a un accordo.

Riassumendo, le categorie del *Quadro di riferimento* su cui si imperniano le attività comunicative di questo test sono:

	Interazione (spontanea, turni di parola brevi)	Produzione (preparata, turni di parola lunghi)
Orale	<i>Conversazione</i> <i>Discussione informale</i> <i>Cooperazione finalizzata ad uno scopo</i>	<i>Descrizione</i> del proprio campo di studi
Scritto		<i>Relazione/descrizione</i> del proprio campo di studi

Per definire in dettaglio le prove può essere opportuno consultare la sezione 4.1 relativa al contesto d'uso della lingua (domini, condizioni e vincoli, contesto mentale), la sezione 4.6 relativa ai testi e il settimo capitolo sui compiti, soprattutto la sezione 7.3 che ne prende in esame le difficoltà.

L'elaborazione dei singoli *item* di un test scritto o l'articolazione delle fasi di un test orale che metta in evidenza le competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche pertinenti può basarsi sulla sezione 5.2 che tratta delle competenze linguistico-comunicative. Le specificazioni di contenuto presenti nel *Livello soglia* (che è stato elaborato dal Consiglio d'Europa per oltre 20 lingue europee: vedi la bibliografia generale a p. 267), quelle per l'inglese a livello *Waystage* e *Vantage*, e quelle per altre lingue e altri livelli che saranno presentate in pubblicazioni analoghe possono essere considerate complementari al *Quadro di riferimento*. Tutte offrono comunque esempi più analitici, che agevolano l'elaborazione dei test per i livelli A1, A2, B1 e B2.

9.2.2 Criteri di raggiungimento di un obiettivo

Basandosi sulle scale di valutazione del *Quadro* si può verificare se un determinato obiettivo di apprendimento è stato raggiunto e i descrittori possono agevolare la formulazione dei criteri relativi. L'obiettivo può essere costituito da un ampio livello di competenza linguistica generale espresso come *Livello comune di riferimento* (ad es. B1) o consistere, invece, in un insieme particolare di attività, abilità e competenze, come abbiamo visto nella sezione 6.1.4 relativa alla competenza parziale e alla varietà degli obiettivi. Una griglia con le categorie articolate in livelli, come quella della tav. 2, p. 34, consente di individuare un simile obiettivo modulare.

Usando i descrittori è indispensabile distinguere tra:

1. descrittori delle attività comunicative, che sono presentati nel quarto capitolo.
2. descrittori di aspetti di singole competenze, che sono presentati nel quinto capitolo.

I primi offrono descrizioni dettagliate che servono soprattutto per la valutazione o l'autovalutazione basata su compiti di realtà, perché si avvalgono di una rappresentazione precisa della capacità linguistica sviluppata dall'apprendente durante il corso. Il loro interesse sta nel fatto che aiutano sia gli apprendenti sia gli insegnanti ad assumere un orientamento pratico.

Di solito, però, se ci si aspetta che i risultati vengano riportati nei termini del livello di competenza raggiunto, *non* è consigliabile includere descrittori di attività comunicative tra i criteri in base ai quali si valuta la prestazione in un test orale o scritto. Infatti, per rendere conto della competenza, la valutazione non dovrebbe concentrarsi su una prestazione specifica, ma dovrebbe piuttosto giudicare le competenze generali che quella prestazione specifica rappresenta. Ovviamente a scuola ci possono essere validi motivi che inducono a evidenziare che una determinata attività

è stata portata a termine con successo, soprattutto per gli apprendenti più giovani e per i livelli elementari (A1 e A2). I risultati saranno meno generalizzabili, ma di solito nei primi stadi dell'apprendimento linguistico la generalizzazione dei risultati non è fondamentale.

Con queste considerazioni si vuole ribadire che le funzioni della valutazione possono essere molte e differenti e ciò che è appropriato per uno scopo può non esserlo per un altro.

9.2.2.1 Descrittori delle attività comunicative

I descrittori delle attività comunicative (capitolo 4) possono essere usati in tre modi distinti, in relazione al raggiungimento dell'obiettivo:

1. **Elaborazione.** Come si è visto sopra nella sezione 9.2.1, le scale con i descrittori delle attività comunicative forniscono specificazioni utili per l'elaborazione delle prove.
2. **Comunicazione.** Le scale con i descrittori delle attività comunicative possono servire anche per rendere conto dei risultati. I destinatari dei "prodotti" del sistema scolastico – i datori di lavoro, ad esempio – hanno spesso maggior interesse per i risultati generali piuttosto che per dettagliati profili di competenze.
3. **Valutazione dell'insegnante o autovalutazione.** Ai descrittori delle attività comunicative possono ricorrere sia gli insegnanti sia gli apprendenti stessi. Eccone esemplificati alcuni possibili usi:
 - **Lista di controllo:** utile per la valutazione continua e per la valutazione sommativa alla fine di un corso, perché permette di elencare i descrittori a un determinato livello o, in alternativa, di articularli in termini più dettagliati. Per esempio il descrittore *Essere in grado di chiedere e dare informazioni personali* può essere articolato nelle parti che implicitamente lo costituiscono: *Sono in grado di presentarmi; sono in grado di dire dove abito; sono in grado di dire il mio indirizzo in tedesco; sono in grado di dire la mia età ecc. e sono in grado di chiedere a qualcuno il suo nome, dove abita, quanti anni ha ecc.*
 - **Griglia:** nella valutazione continua e in quella sommativa. Si descrive un profilo in base a una griglia che riunisce categorie specifiche (ad es. *conversazione, discussione, scambio di informazioni*) definite a diversi livelli (B1+, B2, B2+).

Negli ultimi dieci anni l'uso di descrittori di questo tipo si è venuto diffondendo sempre più. Si è constatato che insegnanti e apprendenti interpretano i descrittori con maggiore coerenza se questi descrivono non solo *ciò* che l'apprendente è in grado di fare, ma anche *come* lo sa fare.

9.2.2.2 Descrittori di tratti tipici di competenze specifiche

I descrittori di tratti della competenza possono essere usati sostanzialmente in due modi, in relazione al raggiungimento dell'obiettivo.

1. **Autovalutazione o valutazione dell'insegnante.** Per entrambi gli scopi possono essere inclusi in liste di controllo i descrittori, a condizione che si tratti di *asserzioni autonome* e formulate in termini *positivi*. Uno dei punti deboli della maggior parte delle scale esistenti consiste nel fatto che ai livelli bassi della scala i descrittori sono spesso formulati in termini negativi, mentre ai livelli intermedi sono formulati in termini normativi. Spesso inoltre la distinzione tra i livelli è meramente verbale, ed è data dalla sostituzione di una o due parole in descrittori contigui che risultano poco significativi fuori dal contesto della scala. L'appendice A illustra come sia possibile elaborare descrittori senza incorrere in questi problemi.
2. **Valutazione della prestazione.** Alle scale con i descrittori di competenze parziali presentate nel quinto capitolo si può ovviamente ricorrere per elaborare i criteri di valutazione. I descrittori permettono di trasformare le impressioni personali, non sistematiche, in giudizi circostanziati e favoriscono quindi l'elaborazione di un quadro di riferimento condiviso dal gruppo dei valutatori.

Per servire come criteri di valutazione, i descrittori possono essere presentati sostanzialmente in tre modi:

1. I descrittori possono essere presentati sotto forma di *scala* – un approccio molto comune prevede che si combinino descrittori appartenenti a diverse categorie aggregandoli, per ogni livello, in un singolo paragrafo globale.
2. I descrittori possono essere inglobati in *liste di controllo*, solitamente distinte livello per livello; in questo caso spesso i descrittori sono raggruppati sotto un titolo, riferito, ad esempio, alle categorie. Delle liste di controllo si fa poco uso nella valutazione in presenza.
3. I descrittori possono essere presentati sotto forma di *griglia* consistente di categorie selezionate (si tratta in realtà di un insieme di scale parallele distinte per categoria). Questo approccio permette di tracciare un profilo diagnostico. Il numero delle categorie che l'esaminatore è in grado di tenere sotto controllo è comunque limitato.

Si può ottenere una griglia di scale secondarie operando in due modi diversi:

- **Scala di competenza:** si elabora una griglia del profilo che definisce i livelli pertinenti per determinate categorie, ad esempio dal livello A2 a B2. La valutazione viene quindi fatta direttamente su questi livelli; se si desidera una maggior differenziazione si può ricorrere a indicatori più fini, a una seconda cifra o a dei segni più. Così anche se il test di competenza intende riferirsi al livello B1, e anche se nessuno degli apprendenti ha raggiunto il livello B2, sarebbe possibile accreditare gli apprendenti più abili al livello B1+, B1++ oppure B1.8.
- **Scala di classificazione:** per ogni categoria pertinente si seleziona o si definisce un descrittore che descriva lo standard di accettabilità o la norma attesi in un determinato modulo di apprendimento o in un esame. A tale descrittore verrà attribuita la dicitura "Amnesso" oppure "3", e la scala si riferirà a una norma definita sulla base di quello standard (prestazione molto lacunosa =

"1", prestazione eccellente = "5"). Le formulazioni per "1" e "5" possono essere desunte da altri descrittori o adattate da livelli contigui delle scale contenute nella relativa sezione del quinto capitolo, o possono essere verbalizzate in base al descrittore classificato come "3".

9.2.3 Descrivere i livelli di competenza per test ed esami per favorire la comparazione

Le scale dei *Livelli comuni di riferimento* hanno lo scopo di facilitare la descrizione dei livelli di competenza richiesti dalle certificazioni esistenti – e quindi di agevolare il confronto tra sistemi diversi. La letteratura docimologica riconosce cinque modi classici per mettere in rapporto l'una con l'altra valutazioni separate: (1) equivalenza, (2) taratura, (3) procedure statistiche di controllo, (4) standardizzazione e (5) armonizzazione condivisa.

I primi tre metodi sono tradizionali e consistono: (1) nel predisporre versioni alternative della stessa prova (equivalenza), (2) nel ricondurre a una scala comune i risultati di test differenti (taratura) e (3) nell'apportare correzioni alle difficoltà dei test o alla rigidità degli esaminatori (procedure statistiche di controllo).

Gli ultimi due metodi implicano che si raggiunga un accordo attraverso una discussione (armonizzazione condivisa) e confrontando lavori campionari con definizioni ed esempi standardizzati (standardizzazione). Uno degli obiettivi della messa a punto del *Quadro di riferimento* è di sostenere il processo che porta a un consenso. È per questo motivo e a questo scopo che le scale con i descrittori sono state sviluppate e standardizzate con una metodologia rigorosa, che in campo educativo tende a essere chiamata sempre più valutazione in base a standard. Generalmente si ritiene che occorra tempo per sviluppare un approccio orientato alla standardizzazione, in quanto i partner si sensibilizzano al significato dello standard procedendo attraverso esemplificazioni e confrontando le proprie opinioni.

Si può sostenere che questo sia l'approccio più adatto per sviluppare relazioni tra sistemi, perché implica che si sviluppi e si validi una visione comune del costruito¹. La ragione fondamentale che rende difficile il confronto tra valutazioni di prestazioni linguistiche diverse è che, nonostante le magiche potenzialità delle tecniche statistiche tradizionali, in genere si controllano cose radicalmente differenti anche se si pretende di coprire le stesse aree (domini). Ciò potrebbe essere attribuito, in parte, (a) a insufficiente concettualizzazione e resa operativa del costruito e, in parte, (b) a interferenze del metodo usato per il controllo.

Il *Quadro di riferimento* propone un approccio basato su principi per contribuire alla soluzione del primo problema che è sotteso all'apprendimento delle lingue

¹ Si parla di "costrutto" quando un ricercatore, sotto ipotesi, mette insieme cose o comportamenti diversi, strettamente correlati.

moderne nel contesto europeo. Il modello delineato nei capitoli da 4 a 7 cerca di definire i concetti relativi all'uso della lingua, alle competenze e ai processi di insegnamento e apprendimento in modo pratico, così da aiutare i partner a operationalizzare la capacità linguistico-comunicativa che si intende promuovere.

Le scale con i descrittori rappresentano una griglia concettuale che può essere usata per:

- a. mettere in relazione reciproca i quadri di riferimento di nazioni e istituzioni diverse, per mezzo del *Quadro comune*
- b. delineare una mappa degli obiettivi di esami e moduli d'insegnamento avvalendosi di categorie e livelli di scale comuni.

L'Appendice A presenta una panoramica dei metodi che possono servire per elaborare scale di descrittori, mettendoli in rapporto alle scale del *Quadro di riferimento*.

La *Guida per il valutatore* sviluppata da ALTE (documento CC-Lang (96) 10 rev) indica in modo preciso come rendere operativo il costruito nei test per evitare inopportune distorsioni dovute al metodo di verifica.

9.3 TIPI DI VALUTAZIONE

Nella valutazione si possono riconoscere numerose distinzioni. La lista seguente non è assolutamente esaustiva. Le voci riportate sono state indifferentemente collocate nella tabella a sinistra o a destra.

Tav. 7. Tipi di valutazione

1	Valutazione del profitto	Valutazione della padronanza
2	Valutazione riferita alla norma	Valutazione riferita al criterio
3	Valutazione in base a criteri di padronanza	Valutazione in base a criteri di progressività
4	Valutazione continua	Valutazione puntuale
5	Valutazione formativa	Valutazione sommativa
6	Valutazione diretta	Valutazione indiretta
7	Valutazione delle prestazioni	Valutazione delle conoscenze
8	Valutazione soggettiva	Valutazione oggettiva
9	Classificazione in base a una lista di controllo	Classificazione in base a una scala a punteggio
10	Giudizio in base all'impressione soggettiva	Giudizio in base a criteri
11	Valutazione olistica	Valutazione analitica
12	Valutazione di serie	Valutazione di categorie
13	Eterovalutazione	Autovalutazione

9.3.1 Valutazione del profitto/valutazione della padronanza

La *valutazione del profitto* consiste nell'accertare se sono stati raggiunti obiettivi specifici, se è stato appreso ciò che è stato insegnato. È legata quindi al lavoro della settimana, del trimestre o del quadrimestre, al libro di testo, al programma. Dipende dal corso seguito e rappresenta un punto di vista interno alla disciplina.

La *valutazione della competenza*, invece, guarda a ciò che un individuo sa fare/consce con riferimento al mondo reale. Rappresenta un punto di vista esterno.

Gli insegnanti tendono naturalmente a essere più interessati alla valutazione del profitto, che dà loro informazioni sui risultati dell'insegnamento svolto. I datori di lavoro, i responsabili dell'amministrazione scolastica e gli adulti in formazione tendono, invece, ad avere maggior interesse per la valutazione della competenza, che si riferisce agli esiti, ovvero a ciò che una persona è realmente in grado di fare in quel determinato momento. Un approccio valutativo del profitto presenta il vantaggio di essere vicino all'esperienza dell'apprendente, mentre un approccio valutativo della competenza permette a chiunque di riconoscere ciò che è in grado di fare: i risultati sono trasparenti.

Si potrebbe obiettare che, teoricamente, nella verifica comunicativa attuata in un contesto di insegnamento e apprendimento centrato sui bisogni la differenza tra profitto (orientamento al contenuto del corso) e competenza (orientamento alla progressiva capacità d'uso nel mondo reale) dovrebbe essere minima. Una valutazione centrata sul profitto, che si proponga cioè di accertare l'uso concreto della lingua in situazioni significative, offre un quadro equilibrato delle competenze emergenti e attinge a una dimensione di competenza. Invece una valutazione centrata sulla competenza che venga attuata attraverso compiti linguistici e comunicativi basati su un programma significativo e trasparente e che dia all'apprendente l'opportunità di mostrare cosa è in grado di fare, esprime anche la dimensione del suo profitto.

Le scale con gli esempi di descrittori si riferiscono alla valutazione della competenza: mostrano infatti il *continuum* della capacità d'uso della lingua nel mondo reale. L'importanza dei test di profitto per rafforzare l'apprendimento è stata evidenziata nel sesto capitolo.

9.3.2 Valutazione riferita alla norma/valutazione riferita al criterio

La *valutazione riferita alla norma* colloca l'esito delle prove degli apprendenti in una graduatoria, le valuta e le classifica rispetto a quelle dei loro pari.

La *valutazione riferita al criterio* si contrappone alla valutazione riferita alla norma, in quanto l'apprendente viene valutato esclusivamente per la sua capacità in quell'ambito, senza alcun riferimento ai suoi pari.

La norma può riferirsi alla classe (è il 18esimo/la 18esima) o a una coorte demografica (è il 12.567esimo/la 12.567esima; appartiene al primo 14%) oppure al grup-

po di apprendenti esaminati. In quest'ultimo caso, volendo mantenere uno standard fisso e assicurare che ogni anno alla stessa percentuale di apprendenti venga attribuito il punteggio massimo, indipendentemente dalla difficoltà della prova o dalla capacità degli studenti, si può ottenere un risultato "corretto" aggiustando i punteggi grezzi, così da tracciare la curva di distribuzione dei risultati delle prove sulla curva dell'anno precedente. Si fa un uso frequente di test riferiti alla norma per formare le classi.

La valutazione riferita al criterio si basa sull'intreccio della competenza nella sua dimensione progressiva (verticale) con la gamma dei domini pertinenti (in orizzontale), in modo che i risultati individuali del test vengano collocati rispetto all'insieme dei criteri. Ciò comporta (a) la definizione dei domini coperti dal test/modulo di apprendimento in questione e (b) l'identificazione di punti di "cut-off" (punti di taglio), vale a dire i punteggi giudicati soddisfacenti in base al gruppo standard.

Le scale con gli esempi di descrittori sono costituite da enunciati che rispecchiano i criteri corrispondenti alle categorie descrittive del *Quadro*. I *Livelli comuni di riferimento* presentano un insieme di norme comuni.

9.3.3 Valutazione in base a criteri di padronanza/in base a criteri di progressività

Con il metodo di *valutazione in base a criteri di padronanza* si fissa un preciso "standard di competenza minima" o "soglia di accettabilità" per discriminare tra gli apprendenti che hanno padronanza e quelli che non ce l'hanno, senza tener conto della qualità dei risultati conseguiti.

Con la *valutazione in base a criteri di progressività* la capacità dell'individuo viene analizzata in base a un "continuum" che comprende tutti i livelli significativi per quella determinata capacità. Ci sono in effetti numerosi approcci valutativi riferiti "al criterio", la maggior parte di essi è però da interpretare primariamente in termini di "padronanza" o di "progressività". Molta confusione è dovuta al fatto che la valutazione riferita al "criterio di progressione" è stata erroneamente identificata solo con quella basata su criteri di padronanza. L'approccio in base alla padronanza in realtà prende in esame il profitto relativo al contenuto di un corso/modulo e non situa il modulo sul "continuum" della competenza.

L'alternativa all'approccio basato sul criterio di padronanza consiste nel riferire i risultati di ciascuna prova al "continuum" significativo della competenza, articolandola solitamente in livelli. In questo approccio il continuum costituisce il criterio, la realtà esterna che conferisce significato ai risultati della prova. L'utilizzo di un riferimento a un criterio esterno può consentire un'analisi numerica (ad es. il modello di Rasch) che permetta di confrontare tra loro i risultati di tutti i test e di riportarli direttamente su una scala comune.

Il *Quadro di riferimento* può essere utilizzato sia con l'approccio di "padronanza"

sia con quello di "progressività". Quest'ultimo consente di mettere la scala in rapporto con i *Livelli comuni di riferimento*; nell'approccio di "padronanza" gli obiettivi da padroneggiare possono essere organizzati secondo le categorie e i livelli del *Quadro di riferimento*.

9.3.4 Valutazione continua/valutazione puntuale

La *valutazione continua* è quella attuata dall'insegnante e, eventualmente, dallo studente su prestazioni, lavori e progetti realizzati durante il corso. Il voto finale rispecchia quindi tutto il corso, l'anno o il semestre.

Si ha una *valutazione puntuale* quando i voti vengono assegnati e le decisioni vengono prese in base a un esame o ad altre procedure di valutazione che hanno luogo in un giorno preciso, solitamente alla fine o prima dell'inizio di un corso. Ciò che è accaduto in precedenza è considerato irrilevante; conta solo ciò che la persona è in grado di fare in quel momento.

Si guarda spesso alla valutazione come a qualcosa di estraneo al corso che ha luogo in un momento definito e serve per prendere delle decisioni. La valutazione continua si integra invece nel corso e contribuisce alla valutazione finale. Oltre che dalle correzioni dei compiti a casa e da brevi test di profitto somministrati occasionalmente o regolarmente per rinforzare l'apprendimento, la valutazione continua può servirsi di liste di controllo o di griglie compilate dall'insegnante e/o dallo studente, di prove su una serie di compiti specifici, di una valutazione formale del lavoro svolto nel corso; si può anche prevedere la costruzione di un *portfolio* che raccolga campioni di lavoro, che possono rispecchiare differenti stadi di elaborazione o essere stati raccolti in momenti diversi del corso.

Entrambi gli approcci presentano vantaggi e svantaggi. La valutazione puntuale assicura che le persone siano ancora capaci di fare cose che possono aver fatto parte di un programma svolto in anni precedenti, ma gli esami possono risultare traumatici o favorire solo una parte di apprendenti. La valutazione continua consente di tenere maggiormente conto della creatività e delle differenti attitudini, ma dipende molto dalla capacità dell'insegnante di essere obiettivo. Se portata all'eccesso, rischia di trasformare la vita dell'apprendente in un eterno esame e di essere un incubo burocratico per l'insegnante.

Per la valutazione continua può essere utile disporre di liste di enunciati che rispecchino i criteri e descrivano la capacità con riferimento alle attività comunicative (capitolo 4). Nella valutazione puntuale, si possono assegnare i voti servendosi delle scale di descrittori relativi ad aspetti della competenza (capitolo 5).

9.3.5 Valutazione formativa/valutazione sommativa

La *valutazione formativa* è un processo continuo che permette di raccogliere informazioni sull'apprendimento, sui punti di forza e di debolezza da considerare nella

programmazione e comunicare agli apprendenti. Spesso si attribuisce all'espressione "valutazione formativa" un senso molto ampio, includendovi anche le informazioni non quantificabili che si ricavano con questionari e colloqui.

La *valutazione sommativa* riassume in un voto i risultati raggiunti alla fine di un corso. Non si tratta necessariamente di valutazione della competenza, per lo più si tratta di una valutazione puntuale del profitto attuata con "riferimento alla norma" (cfr. 9.3.2).

La forza della valutazione formativa deriva dal suo scopo, che è quello di potenziare l'apprendimento, mentre la sua debolezza è connessa alla capacità di dare *feedback*, di restituire informazioni. La restituzione funziona solo se chi riceve le informazioni è in condizione di (a) *tenerne conto*, vale a dire se è attento, motivato e conosce la modalità con cui le informazioni vengono date, (b) *riceverle*, vale a dire non è sopraffatto da troppe informazioni, ha modo di registrarle, organizzarle e farle proprie, (c) *interpretarle*, vale a dire dispone di sufficienti conoscenze e della consapevolezza necessaria per comprendere in cosa consistano e per evitare reazioni inopportune e (d) *interiorizzarle*, vale a dire ha il tempo, la disponibilità e le risorse occorrenti per riflettere sulle informazioni che riceve, integrarle in quelle che già possiede e ricordarle. Tutto ciò implica autonomia, e quindi formazione all'autonomia, controllo del proprio apprendimento e sviluppo di modalità di azione che tengano conto delle informazioni ricevute.

L'educazione dell'apprendente ad acquisire consapevolezza è stata chiamata *valutazione formatrice*. Si può avvalere di svariate tecniche; un principio base consiste nel mettere a confronto l'impressione (ad es. ciò che ci si dichiara capaci di fare sulla base di una lista di controllo) con la realtà (ad es. ascoltare effettivamente materiale del tipo menzionato nella lista di controllo per verificare la capacità di comprensione). È questo il metodo con cui DIALANG correla l'autovalutazione con le prestazioni di un test. Un'altra tecnica importante consiste nell'analizzare campioni di prodotti o prestazioni – esempi neutri, ma anche esempi degli stessi apprendenti, incoraggiandoli a sviluppare un proprio metalinguaggio con cui giudicare la qualità e di cui servirsi per controllare il proprio lavoro alla ricerca dei punti di forza e di debolezza e per formulare in modo autonomo un contratto educativo.

Nella maggior parte dei casi la valutazione formativa e quella diagnostica si riferiscono a un livello molto dettagliato di specifici elementi linguistici o di abilità che sono state appena insegnate o che stanno per esserlo. Gli esponenti riportati nelle liste della sezione 5.2 sono ancora troppo generali per essere utilizzati per una valutazione diagnostica; sarebbe opportuno riferirsi alle opportune specificazioni (*Livello sopravvivenza*, *Livello soglia* ecc.). Le griglie con i descrittori che definiscono i diversi aspetti della competenza ai diversi livelli (capitolo 4) possono essere utili, sul piano formativo, per fornire un *feedback* della valutazione orale.

I *Livelli comuni* sembrerebbero rivestire maggiore importanza per la valutazione sommativa. Peraltro, anche da una valutazione sommativa si possono avere informazioni di tipo diagnostico e quindi formativo, come il progetto DIALANG dimostra.

9.3.6 Valutazione diretta/valutazione indiretta

La *valutazione diretta* prende in considerazione ciò che il candidato sta facendo. Per esempio, mentre un piccolo gruppo sta discutendo, il valutatore osserva, confronta le prestazioni con i criteri riportati in una griglia, le riferisce alle categorie più adatte e esprime una valutazione.

Nella *valutazione indiretta*, invece, si valutano le abilità potenziali ricorrendo a una prova, solitamente su carta.

La valutazione diretta, in realtà, è limitata al parlato, allo scritto e all'ascolto in interazione, dal momento che le attività ricettive non possono essere propriamente osservate. La lettura, ad esempio, si può valutare solo indirettamente chiedendo agli apprendenti di dimostrare di aver capito, contrassegnando caselle, completando frasi, rispondendo a domande ecc. Si può valutare l'ampiezza e la correttezza linguistica o direttamente, in rapporto a criteri fissati, oppure indirettamente, interpretando e generalizzando le risposte a un test. La classica prova diretta è l'intervista, la classica prova indiretta è il *cloze*.

Per elaborare i criteri di valutazione per le prove dirette si possono utilizzare i descrittori, riportati nel quinto capitolo, che definiscono le competenze nei diversi aspetti e ai diversi livelli. I parametri riportati nel quarto capitolo possono dare indicazioni per la scelta dei temi, dei testi e dei compiti sia per prove dirette delle abilità produttive, sia per prove indirette che focalizzano ascolto e lettura. I parametri presentati nel quinto capitolo possono anche dare indicazioni per individuare le competenze linguistiche basilari da includere in prove indirette della conoscenza linguistica e le competenze pragmatiche, sociolinguistiche e linguistiche basilari su cui focalizzarsi nella formulazione di test sulle quattro abilità.

9.3.7 Valutazione delle prestazioni/valutazione delle conoscenze

Nella *valutazione delle prestazioni* ci si aspetta che l'apprendente fornisca, in una prova diretta, un campione di lingua parlata o scritta.

Nella *valutazione delle conoscenze* ci si aspetta che l'apprendente dimostri l'ampiezza e la padronanza delle sue conoscenze linguistiche rispondendo a domande di diverso tipo.

Purtroppo non è possibile controllare direttamente le competenze. Non si può far altro che prendere in considerazione una gamma di prestazioni a partire dalle quali cercare di ricavare, generalizzando, la competenza posta in azione. In questo senso, dunque, tutte le prove consentono solo di valutare prestazioni, anche se si cerca di inferire, da ciò che si osserva, quali siano le competenze soggiacenti.

Peraltro, un'intervista richiede una prestazione più impegnativa che non completare delle frasi con lacune, e il completare frasi con lacune è, a sua volta, una prestazione più impegnativa di una prova a scelta multipla. In questo senso la parola "prestazione" significa una produzione linguistica, mentre nell'espressione "controllo delle prestazio-

ni” ha un significato più ristretto e indica una prestazione significativa in una situazione (relativamente) autentica per lo più connessa con il lavoro o con lo studio. Usando il termine “valutazione delle prestazioni” in un senso un po’ più ampio, si potrebbero considerare tali le procedure di valutazione orale perché si traggono generalizzazioni sulla competenza a partire da prestazioni in svariati stili discorsivi considerati significativi per il contesto di apprendimento e i bisogni degli apprendenti. Alcune prove tendono a bilanciare la valutazione delle prestazioni con una valutazione delle conoscenze del sistema linguistico, mentre altre non lo fanno.

La distinzione tra queste prove è analoga a quella che esiste tra prove dirette e indirette. Anche il *Quadro di riferimento* può essere utilizzato in modo analogo. Per alcune lingue sono inoltre disponibili le specificazioni elaborate dal Consiglio d’Europa per diversi livelli (*Sopravvivenza, Soglia, Progresso*) che riportano in dettaglio le conoscenze linguistiche nelle lingue obiettivo.

9.3.8 Valutazione soggettiva/valutazione oggettiva

La *valutazione soggettiva* consiste nel giudizio che un valutatore esprime sulla qualità di una prestazione.

La *valutazione oggettiva* consiste in un giudizio che elimina la soggettività. Con ciò si intende normalmente una prova indiretta in cui le singole domande hanno un’unica risposta giusta, come in un test a scelta multipla.

Comunque la questione della soggettività e dell’oggettività è decisamente più complessa.

Una prova indiretta viene definita spesso come “test oggettivo”, se è sufficiente che chi registra le informazioni disponga di una “chiave” per decidere se accettare o rifiutare una risposta e il risultato è dato poi dal conteggio delle risposte corrette. Per alcune prove questa procedura è stata perfezionata consentendo una sola risposta a ogni domanda (così nelle prove a scelta multipla, nei *c-test* che derivano dai *cloze*); spesso si adotta la correzione automatica per evitare gli errori umani. In realtà in questo modo si finisce per attribuire un valore esagerato all’oggettività delle prove cosiddette “oggettive”: la decisione di limitare la valutazione alle tecniche che consentono un maggior controllo sulla conduzione delle prove in fondo è stata presa da qualcuno – è una decisione soggettiva con cui è probabile che non tutti siano d’accordo. C’è stato poi qualcuno che ha specificato il contenuto della prova, qualcuno che ha scritto gli *item* per rendere operativi i contenuti specifici e, infine, qualcuno che, tra tutti gli *item* possibili, ha scelto quegli *item* per quella prova. Dal momento che tutte queste decisioni implicano una dimensione soggettiva, sarebbe meglio definire queste prove “test a correzione oggettiva”.

Nella valutazione diretta della prestazione i voti vengono generalmente assegnati sulla base di un giudizio. Ciò significa che la decisione sulla qualità della prestazione dell’apprendente è presa soggettivamente, tenendo conto di fattori pertinenti, ricon-

ducibili a linee guida o a criteri e alla propria esperienza. L’approccio soggettivo è vantaggioso perché la lingua e la comunicazione sono molto complesse, non si prestano ad essere parcellizzate, non sono soltanto la somma delle loro parti. Molto spesso è anche difficile stabilire che cosa si stia effettivamente verificando con un determinato *item*. È dunque molto meno semplice di quel che sembra ottenere che gli *item* si riferiscano ad aspetti specifici della competenza o della prestazione.

Ovviamente una valutazione corretta dovrebbe avere la maggiore oggettività possibile. Il giudizio personale di valore ha effetti sulle decisioni soggettive relative alla scelta del contenuto e alla qualità della prestazione che dovrebbero essere ridotti al minimo, soprattutto nella valutazione sommativa, sui cui risultati molto spesso si basano terzi per prendere decisioni determinanti per il futuro delle persone in questione.

È possibile ridurre la soggettività della valutazione e aumentarne la validità e l’affidabilità, procedendo nel modo seguente:

- *specificando il contenuto* della valutazione, basato ad esempio su un quadro di riferimento comune condiviso in quel contesto
- scegliendo i contenuti e assegnando i voti alle prestazioni in base a *giudizi collettivi*
- somministrando le prove con *procedure standard*
- fornendo *chiavi di correzione precise* per le prove indirette e basando i giudizi per le prove dirette su *criteri precisi e specifici*
- richiedendo *giudizi multipli e/o soppesando e compensando i fattori differenti*
- avviando un’opportuna *formazione* relativa alle *linee guida della valutazione*
- controllando la qualità della valutazione (validità, affidabilità) attraverso una *analisi dei relativi dati*.

Come abbiamo detto all’inizio di questo capitolo, il primo passo per ridurre la soggettività dei giudizi che si formulano a ogni stadio del processo valutativo consiste nell’attribuire il medesimo significato all’oggetto della valutazione, nel costruire un quadro comune a cui potersi riferire. Il *Quadro comune* si propone di offrire tale base per la *specificazione dei contenuti* e idee per la definizione di *criteri specifici* da utilizzare per le prove dirette.

9.3.9 Classificazione in base a una scala a punteggio/in base a una lista di controllo

Classificare in base a una scala significa valutare che una persona si trova a un particolare livello o entro una determinata fascia su una scala numerica a più livelli.

Classificare in base a una lista di controllo consiste nel valutare una persona riferendosi a una lista articolata di punti considerati rilevanti per un determinato livello o modulo di apprendimento.

Nella classificazione su una scala si mette in evidenza qual è la collocazione della persona rispetto a una serie di livelli. L'enfasi è posta sull'asse verticale: a che punto della scala la persona riesce ad arrivare? Il significato delle fasce e dei livelli dovrebbe essere esplicitato con descrittori graduati. Per le singole categorie ci possono essere scale diverse che possono essere raccolte su un'unica pagina, in una griglia, oppure essere distribuite su più pagine. Ogni fascia o livello può avere una sua descrizione, o ce ne può essere una ogni due oppure le descrizioni possono riguardare solo il livello più alto, quello più basso e quello centrale.

L'alternativa è una lista di controllo che mette in evidenza l'area di apprendimento, che valorizza quindi la dimensione orizzontale: quanto del contenuto di un modulo è stato acquisito? La lista di controllo può presentarsi articolata in punti, simile ad un questionario, o anche avere forma circolare o un altro aspetto ancora. Le risposte possono consistere in un "Sì" o in un "No", ma possono anche essere più differenziate e articolarsi in gradi (ad es. da 0 a 4), identificabili possibilmente con delle etichette e con definizioni che spieghino come le etichette vadano interpretate.

I descrittori esemplificativi del *Quadro comune* sono formulazioni indipendenti di criteri tarati sui singoli livelli e possono essere quindi usati come strumenti su cui basare l'elaborazione sia di liste di controllo per un determinato livello, come si vede in alcune versioni del *Portfolio delle Lingue*, sia di scale o griglie di classificazione che coprono tutti i livelli identificati, come abbiamo visto nel terzo capitolo, e precisamente nella tav. 2 per l'autovalutazione e nella tav. 3 per l'eterovalutazione.

9.3.10 Giudizio in base all'impressione soggettiva/in base a criteri

Giudizio in base all'impressione soggettiva: si tratta di un giudizio del tutto soggettivo sulle prestazioni scolastiche dello studente, formulato senza alcun riferimento a criteri specifici e non riconducibile a una specifica modalità di valutazione.

Giudizio in base a criteri: si tratta di un giudizio in cui la soggettività del valutatore è limitata dall'applicazione consapevole di specifici criteri che si integrano alle impressioni.

In questo contesto con "impressione" si intende il giudizio dato dall'insegnante o dall'apprendente esclusivamente sulla base delle prestazioni fornite in classe, nei compiti a casa ecc. Molte classificazioni soggettive, soprattutto nella valutazione continua, sono frutto di impressioni, che a loro volta si basano sulla riflessione, su ciò che si ricorda, eventualmente in base all'osservazione consapevole e prolungata della persona in questione. Sono numerosissimi i sistemi scolastici che operano su questa base.

Con il termine "giudizio in base a criteri" si descrive una situazione in cui si utilizza un approccio valutativo che trasforma l'impressione in giudizio ponderato. Un approccio simile implica (a) un'attività valutativa che segua una qualche procedura e/o (b) un insieme di criteri definiti che discriminino tra diversi punteggi o voti e (c) una qualche formazione del docente alle procedure per la standardizzazione. L'ap-

proccio guidato presenta un vantaggio: se si definisce in questo modo un quadro comune a cui il gruppo di valutatori possa riferirsi, anche la coerenza dei giudizi aumenta decisamente. Ciò vale soprattutto se gli standard sono formulati come campioni di prestazioni e con confronti definiti in altri sistemi. L'importanza di una simile guida è stata messa in evidenza dalle ricerche condotte in numerose discipline. È stato ripetutamente dimostrato che nei giudizi formulati da persone che non sono state specificamente preparate alla valutazione, il diverso rigore dei valutatori può comportare differenze più o meno analoghe a quelle dovute alla capacità degli apprendenti, con risultati che finiscono per essere quasi esclusivamente casuali.

Le scale con i descrittori dei livelli comuni di riferimento possono servire per elaborare un insieme di criteri definiti come descritto in (b), oppure per formulare gli standard già esistenti mediante i termini usati nei livelli comuni. Per agevolare la formazione alla standardizzazione, in futuro sarà possibile fornire campioni di prestazioni di riferimento per i singoli livelli.

9.3.11 Valutazione olistica/valutazione analitica

La *valutazione olistica* consiste nell'espressione di un giudizio globale sintetico. I diversi aspetti sono misurati intuitivamente dal valutatore.

Nella *valutazione analitica* alcuni aspetti vengono tenuti separati.

La distinzione può essere fatta in due modi: (a) in funzione di ciò che si intende valutare; (b) in funzione di come si arriva ad attribuire un voto o un punteggio. In alcuni sistemi si può avere la combinazione di un approccio analitico a un livello con un approccio olistico a un altro livello.

- a. Che cosa valutare: alcuni approcci valutano una categoria globale, quale il "parlato" o l'"interazione", con un punteggio o un voto. Altri approcci, più analitici, prevedono che si assegnino punteggi separati a un certo numero di aspetti distinti della prestazione. In altri ancora l'impressione generale va annotata, analizzata in base a distinte categorie per arrivare poi a un giudizio olistico ponderato. Il tenere separate le categorie come nell'approccio analitico presenta il vantaggio di indurre il valutatore a un'osservazione minuziosa e fornisce un metalinguaggio che permette la negoziazione tra valutatori e la restituzione di informazioni agli apprendenti. D'altra parte – e questo è lo svantaggio – è dimostrato che i valutatori non riescono a separare facilmente le categorie dal giudizio olistico; la gestione contemporanea di più di quattro o cinque categorie risulta essere un carico cognitivo eccessivo.
- b. Calcolo dei risultati: in alcuni approcci la prestazione osservata viene messa globalmente in relazione con i descrittori di una scala di classificazione, che può essere olistica (una scala globale) o analitica (3-6 categorie riunite in una griglia). Approcci simili non comportano calcoli; i risultati vengono registrati o con un unico numero oppure come un "numero telefonico" fatto di singole cifre per ogni categoria. Altri approcci più analitici comportano l'attribuzione di punti a una se-

rie di elementi diversi; i punti vengono addizionati per arrivare poi a un punteggio che può essere convertito in un voto. La caratteristica di questo tipo di approccio, più analitico, consiste nell'aver categorie ponderate che possono anche non prevedere un numero uguale di punti.

Le tavv. 2 e 3 del terzo capitolo presentano rispettivamente esempi di autovalutazione e di eterovalutazione formulati su scale *analitiche* (vale a dire griglie) ma con una strategia di valutazione *olistica* (vale a dire associando ciò che si può ricavare dalle prestazioni con le definizioni della griglia e formulando un giudizio).

9.3.12 Valutazione di serie/valutazione di categorie

La *valutazione di categorie* comprende una singola prova di verifica (che può essere articolata in diverse fasi, che rendano conto di diversi stili discorsivi, in base a quanto si è visto nella sezione 9.2.1); la prestazione viene giudicata in base alle categorie di una griglia, secondo l'approccio analitico delineato in 9.3.11.

La *valutazione di serie* comprende un certo numero di prove distinte (spesso giochi di ruolo tra apprendenti o con l'insegnante), che vengono valutate con un semplice voto olistico su una scala che va ad es. da 0 a 3 oppure da 1 a 4.

Con la valutazione di serie si può correggere la tendenza della valutazione di categorie, per cui i risultati di una categoria influiscono su quelli di un'altra. Ai livelli più bassi si tende a mettere l'accento sulla realizzazione del compito; si tratta di compilare una lista di controllo, ad uso dell'insegnante o dell'apprendente, che indichi ciò che l'apprendente è in grado di fare valutando al momento le prestazioni reali, e non in base a una mera impressione. A livelli più alti, si possono prevedere prove che mettano in evidenza, tramite le prestazioni richieste, particolari aspetti della competenza. Dai risultati registrati si ricava un profilo.

L'elaborazione dei criteri per una valutazione di categorie si può basare sulle scale presentate e analizzate nel quinto capitolo per le differenti categorie della competenza linguistica. Dal momento che gli esaminatori possono gestire solo un numero ridotto di categorie, si dovranno fare dei compromessi. Per individuare i compiti adatti per una valutazione di serie si può partire dalle attività comunicative rilevanti, definite nella sezione 4.4, e dalla lista delle diverse competenze funzionali delineate nella sezione 5.2.3.2.

9.3.13 Eterovalutazione/autovalutazione

L'eterovalutazione è attuata dall'insegnante o da un esaminatore.

L'autovalutazione consiste nel giudizio espresso sulla propria competenza.

È possibile coinvolgere gli apprendenti in molte delle procedure valutative delineate sopra. La ricerca indica che, se non ci sono in palio "premi" troppo alti (ad es.

se si sarà accettati ad un corso oppure no), l'autovalutazione può integrare efficacemente i test e la valutazione dell'insegnante. L'autovalutazione è più accurata (a) se è riferita a descrittori che definiscono in modo chiaro degli standard di competenza e/o (b) se prende in considerazione un'esperienza specifica, che può essere anche un test. È probabile che l'accuratezza aumenti se gli apprendenti vengono un poco preparati ad autovalutarsi. Un'autovalutazione così strutturata può ben correlarsi con l'eterovalutazione (livello di validazione concorrente) che si può registrare tra gli insegnanti, tra i test e tra la valutazione degli insegnanti e i test. Peraltro l'autovalutazione è utilissima per accrescere la motivazione e la consapevolezza: aiuta gli apprendenti a riconoscere i propri punti di forza e le proprie debolezze e li orienta a studiare in modo più efficace.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali siano, tra le modalità di valutazione elencate sopra,*
 - *le più adatte a soddisfare i bisogni dell'apprendente nel loro sistema scolastico*
 - *le più appropriate e praticabili nella cultura pedagogica del loro sistema scolastico*
 - *le più efficaci, per l'effetto retroattivo, a migliorare le attività di insegnamento*
- *il modo in cui si equilibrano e si integrano, nel loro sistema scolastico, la valutazione del profitto (valutazione orientata alla scuola e all'apprendimento) e la valutazione della competenza (valutazione orientata al mondo reale e agli esiti) e qual è il rapporto tra la valutazione delle prestazioni comunicative e quella delle conoscenze linguistiche*
- *in che misura i risultati dell'apprendimento vengano messi in relazione a standard e criteri definiti (valutazione riferita a criteri) e quanto i voti e i giudizi vengano assegnati con riferimento alla classe di cui l'apprendente fa parte (valutazione riferita alla norma)*
- *quanto gli insegnanti siano*
 - *informati sugli standard (ad es. descrittori comuni, campioni di prestazioni)*
 - *incoraggiati a prendere coscienza dell'esistenza di varie tecniche di valutazione*
 - *formati ad applicare queste tecniche e ad interpretare i dati raccolti*
- *quanto sia desiderabile e praticabile integrare la valutazione continua, che accompagna il lavoro in classe, con la valutazione sommativa, che tiene conto di standard e criteri definiti*
- *quanto sia desiderabile e praticabile coinvolgere gli apprendenti in un'autovalutazione che tenga conto di precisi descrittori di attività e di aspetti di competenza definiti a livelli diversi e del modo in cui questi descrittori vengano tradotti in termini operativi – per esempio – in una valutazione di serie*
- *l'importanza che le specificazioni e le scale presentate in questo Quadro di riferimento rivestono nel loro contesto e il modo in cui possono essere integrate o rielaborate.*

Nel terzo capitolo, nelle tavv. 2 e 3, sono presentate delle griglie per l'autovalutazione e l'eterovalutazione. La differenza più marcata tra le due griglie – a parte la semplice formulazione alla prima persona piuttosto che alla terza – è data dal fatto che mentre la tav. 2 è focalizzata sulle attività comunicative, la tav. 3 si concentra su aspetti generali della competenza che si manifestano in qualunque prestazione orale. Peraltro si può facilmente pensare a una versione della tav. 3 leggermente semplificata a scopo di autovalutazione. Risulta infatti che gli apprendenti, quanto meno quelli adulti, sono in grado di dare giudizi qualitativi di questo tipo sulla propria competenza.

9.4 VALUTAZIONE PRATICABILE E METASISTEMA

Le scale presentate nei capitoli 4 e 5 presentano, in modo semplificato, un insieme di categorie correlate al modello più esaustivo presentato discorsivamente negli stessi capitoli 4 e 5. Non ci si aspetta che, nella pratica valutativa, qualcuno usi tutte le scale a tutti i livelli. Chi valuta ha difficoltà a gestire contemporaneamente numerose categorie. Inoltre la gamma di livelli presentata può non essere applicabile per intero a ogni contesto. L'insieme delle scale è concepito come uno strumento di riferimento.

Indipendentemente dall'approccio adottato, in qualsiasi procedura valutativa è necessario ridurre le categorie a un numero praticabile. L'esperienza ci dice che più di 4 o 5 categorie finiscono per costituire un sovraccarico cognitivo e che 7 categorie costituiscono psicologicamente un limite non valicabile. Si impongono quindi delle scelte. Per la valutazione della comunicazione orale, se si è d'accordo che le strategie dell'interazione costituiscono un fattore qualitativo fondamentale nella valutazione della comunicazione orale, le scale esemplificative riportano 14 categorie che sono rilevanti dal punto di vista qualitativo:

- strategie per la presa di parola
- strategie di cooperazione
- richiesta di chiarimento
- fluenza
- flessibilità
- coerenza
- sviluppo tematico
- precisione
- competenza sociolinguistica
- repertorio generale
- ampiezza del vocabolario
- correttezza grammaticale
- padronanza del lessico
- padronanza fonologica.

È evidente che molti di questi tratti possono essere inclusi tra i descrittori di una lista di controllo generale, ma 14 categorie sono decisamente troppe per la valutazione di qualsiasi prestazione. Nella pratica ci si dovrebbe quindi accostare a una simile lista di categorie per operare una selezione. I tratti andrebbero combinati, rinominati e ridotti a un insieme più limitato di criteri di valutazione che siano al contempo adeguati ai bisogni degli apprendenti, alle esigenze della prova di verifica e alla cultura pedagogica propria del contesto. I criteri risultanti potrebbero essere equamente bilanciati, oppure, in alternativa, ci potrebbero essere dei fattori che hanno più importanza per una certa prova e "pesano" quindi di più.

I quattro esempi seguenti mostrano altrettante applicazioni. I primi tre sono brevi note che indicano come le categorie siano usate come criteri di valutazione nei sistemi esistenti. Il quarto esempio presenta come i descrittori siano stati uniti insieme e riformulati in una griglia per la valutazione di un obiettivo particolare che si riferisce a una particolare situazione.

Esempio 1. Valutazione generale²

Criteri di valutazione	Esempi di scale	Altre categorie*
fluenza	fluenza	
correttezza e ampiezza	ampiezza del repertorio ampiezza del lessico correttezza grammaticale padronanza del lessico	
pronuncia	padronanza fonologica	
realizzazione del compito	coerenza appropriatezza sociolinguistica	positiva esecuzione del compito bisogno di essere aiutato dall'interlocutore
comunicazione interattiva	strategie di presa di parola strategie di cooperazione sviluppo tematico	disinvoltura nel sostenere la conversazione

* Nelle scale esemplificative, le formulazioni che riguardano la positiva esecuzione del compito sono comprese tra le *Attività comunicative* e si riferiscono alle singole attività. Nelle medesime scale, la *disinvoltura nel sostenere la conversazione* è inclusa nella *fluenza*. Il tentativo di scrivere e calibrare dei descrittori per il *bisogno di essere aiutato dall'interlocutore* non ha avuto successo.

² Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Paper 5: Criteria for Assessment (1991).

Esempio 2. Valutazione della conversazione d'affari³

Criteri di valutazione	Esempi di scale	Altre categorie
scala 1 (senza nome)	appropriatezza sociolinguistica correttezza grammaticale padronanza del lessico	positiva esecuzione del compito
scala 2 (uso di elementi discorsivi per avviare la conversazione e farla proseguire)	strategie di presa di parola strategie di cooperazione appropriatezza sociolinguistica	

Esempio 3. Valutazione dell'interazione in piccolo gruppo⁴

Criteri di valutazione	Esempi di scale	Altre categorie
ampiezza	ampiezza del repertorio ampiezza del lessico	
correttezza	correttezza grammaticale padronanza del lessico appropriatezza sociolinguistica	
esposizione	scioltezza padronanza fonologica	
interazione	strategie di presa di parola strategie di cooperazione	

Esempio 4. Valutazione delle prestazioni video⁵

Il contesto: come è precisato nell'Introduzione dell'Appendice A, gli esempi di descrittori sono stati graduati in un progetto di ricerca condotto in Svizzera. A con-

³ International Certificate Conference (ICC): Certificate in English for Business Purposes, Test 1: Business Conversation (1987).

⁴ Eurocentres - Small Group Interaction Assessment (RADIO) (1987).

⁵ Swiss National Research Council: Assessment of Video Performances.

clusione dei lavori gli insegnanti coinvolti sono stati invitati a presentare i risultati della loro ricerca in un convegno che lancia in Svizzera la sperimentazione del *Portfolio Europeo delle Lingue*. Tra gli argomenti dibattuti al convegno sono apparsi rilevanti (a) il bisogno di riferire la valutazione continua e le liste di autovalutazione a un quadro di riferimento generale e (b) il modo in cui utilizzare, in diverse procedure di valutazione, i descrittori graduati nel progetto. Nel corso del dibattito si è proceduto a valutare alcuni apprendenti videoregistrati durante l'indagine, utilizzando la griglia riportata nel terzo capitolo (tav. 3) che presenta, uniti e riformulati, i descrittori esemplificativi selezionati allo scopo.

Criteri di valutazione	Esempi di scale	Altre categorie
ampiezza	ampiezza del repertorio ampiezza del lessico	
correttezza	correttezza grammaticale padronanza del lessico	
fluenza	fluenza	
interazione	interazione generale turni di parola cooperazione	
coerenza	coerenza	

In sistemi differenti, con apprendenti differenti, in contesti differenti, gli elementi vengono semplificati, selezionati e combinati in modo diverso, per procedure diverse di valutazione. In effetti, è probabile che la lista di 14 categorie non sia troppo lunga, ma piuttosto che non riesca a rendere conto di tutte le varianti che ricorrono nell'uso; per essere veramente esaustiva, dovrebbe essere piuttosto ampliata.

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *il modo in cui le categorie teoriche vengono semplificate negli approcci operativi, nel loro sistema scolastico*
- *quanto i fattori principali, usati come criteri di valutazione nel loro sistema scolastico, possano essere collocati all'interno delle categorie presentate nel quinto capitolo, per le quali sono state predisposte le scale esemplificative dell'appendice, considerando che possono essere rielaborate a livello locale per tener conto di esigenze specifiche.*

Appendice A Elaborazione dei descrittori di competenza

In questa appendice viene analizzata sotto l'aspetto tecnico la descrizione dei livelli di acquisizione linguistica e vengono illustrati i criteri per la formulazione dei descrittori. Segue un elenco dei metodi utilizzati per l'elaborazione delle scale con la relativa bibliografia ragionata.

FORMULAZIONE DEI DESCRITTORI

I descrittori sono stati sviluppati ricollegandosi direttamente all'esperienza fatta con le scale per il controllo linguistico, ispirandosi alle tecniche psicometriche e considerando le opinioni degli insegnanti consultati (ad es. gli schemi con gli obiettivi graduati del Regno Unito, il progetto svizzero). I principi di base sono:

- **Positività.** Molte scale di competenza ad uso del valutatore e molte di quelle utilizzate negli esami hanno in comune la caratteristica di essere formulate, ai livelli inferiori, in termini negativi. A questi livelli è più difficile valutare la competenza indicando ciò che l'apprendente è in grado di fare piuttosto che individuare ciò che non è capace di fare. Se però i livelli di competenza devono servire come obiettivi e non essere solo uno strumento per operare una selezione tra candidati, è preferibile che la formulazione sia posta in termini positivi. Talvolta lo stesso punto può essere formulato in modo positivo o negativo, a seconda dell'esigenza, come si può vedere nell'esempio relativo all'ampiezza linguistica (vedi tav. A1).

Tav. A1. Valutazione: criteri positivi e negativi

Formulazione positiva	Formulazione negativa
<ul style="list-style-type: none"> • possiede un repertorio elementare di lingua e di strategie che gli/le consente di affrontare situazioni prevedibili della vita quotidiana (<i>Eurocentres livello 3: certificato</i>) • possiede un repertorio elementare di lingua e strategie sufficiente per la maggior parte dei bisogni della vita quotidiana, che però generalmente gli/le richiede di adattare il messaggio e cercare le parole (<i>Eurocentres livello 3: griglia dell'esaminatore</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • possiede un repertorio linguistico ristretto che obbliga a costanti riformulazioni e a cercare le parole (<i>ESU livello 3</i>) • in situazioni non abituali la competenza linguistica limitata provoca frequenti interruzioni e fraintendimenti (<i>Finlandia, livello 2</i>) • ci sono interruzioni della comunicazione dovute alla limitatezza del linguaggio che interferisce con il messaggio (<i>ESU livello 3</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • il lessico è ristretto ad ambiti quali oggetti fondamentali, luoghi e termini di parentela più usuali (<i>ACTFL Novice</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • possiede solo un lessico limitato (<i>Olanda, livello 1</i>) • una gamma limitata di parole ed espressioni rende difficoltosa la comunicazione di pensieri e idee (<i>Gothenburg U</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • produce e riconosce un insieme di parole e brevi espressioni memorizzate (<i>Trim 1978, livello 1</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • è in grado di produrre solo enunciati stereotipati ed elenchi di parole (<i>ACTFL Novice</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • produce brevi espressioni di routine quotidiana miranti a soddisfare semplici bisogni di tipo concreto (nell'ambito di saluti, informazioni ecc.) (<i>Elviri, Milano, livello 1, 1986</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • non possiede che un repertorio linguistico estremamente elementare senza alcuna o con scarsa capacità di padroneggiare funzionalmente la lingua (<i>ESU livello 1</i>)

Il fatto che ci siano alcuni tratti della competenza linguistico-comunicativa che non sono cumulativi (anzi, meno ce ne sono, meglio è) costituisce una complicazione in più se si vogliono evitare formulazioni negative¹. L'esempio più ovvio è dato dalla cosiddetta valutazione dell'"indipendenza", che si articola secondo diversi gradi di dipendenza dell'apprendente

- da come l'interlocutore adatta il suo discorso,
- dalla possibilità di chiedere dei chiarimenti e
- dalla possibilità di essere aiutato a formulare ciò che vuol dire.

Spesso questi punti possono essere affrontati aggiungendo un inciso condizionale alla formulazione positiva del descrittore, per esempio:

¹ Un'ulteriore indicazione per l'utilizzo della formulazione positiva deriva dal fatto che alcuni tratti espressi in termini negativi hanno minore ampiezza e quindi è difficile aggiungere nuovi punti alla scala.

Di solito è in grado di comprendere discorsi su argomenti familiari, formulati in lingua chiara e standard e rivolti direttamente a lui/lei, purché possa, di quando in quando, chiedere ripetizioni o riformulazioni.

È in grado di comprendere ciò che viene detto chiaramente, lentamente e direttamente a lui/lei in una semplice conversazione quotidiana, può essere aiutato a comprendere se l'interlocutore se ne dà la pena.

oppure:

È in grado di interagire in modo relativamente sciolto in situazioni strutturate e brevi conversazioni, purché l'interlocutore aiuti in caso di necessità.

- **Precisione delle definizioni.** I descrittori dovrebbero descrivere compiti concreti e/o livelli concreti delle abilità che servono per realizzarli. Due sono gli aspetti da considerare. Innanzitutto si dovrebbero evitare descrittori espressi in modo vago, come ad esempio: "è in grado di usare una gamma di strategie adeguate". Cosa si intende con strategia? Adeguate a che cosa? Come dobbiamo interpretare "gamma"? I descrittori vaghi presentano un problema: sono facili da leggere, ma l'apparente accettabilità può nascondere il fatto che ognuno ne dà un'interpretazione diversa. In secondo luogo è dagli anni quaranta che si è d'accordo sul principio che i livelli di una scala non debbano dipendere dalla sostituzione di qualificatori quali "alcuni" o "pochi" con "molti" o "la maggior parte" o di "abbastanza ampio" con "molto ampio" oppure mettendo al livello superiore "buono" al posto di "discreto". Le differenze devono essere reali, non solo verbali, e ciò può voler dire che potrebbero crearsi dei vuoti quando non si possono fare concretamente distinzioni significative.
- **Chiarezza.** I descrittori dovrebbero essere chiari e trasparenti e non formulati in modo gergale. A prescindere dal fatto che il gergo può essere di difficile comprensione, succede che un descrittore che faceva una bella impressione, una volta spogliato del gergo, finisca per esprimere molto poco. I descrittori, inoltre, dovrebbero essere formulati con una sintassi semplice e avere una struttura logica evidente.
- **Brevità.** Le scale olistiche, soprattutto quelle usate in America e in Australia, sono riconducibili a una scuola di pensiero che propone di elaborare paragrafi di una certa lunghezza che riescano a coprire in modo comprensibile tutti i tratti ritenuti più importanti. Scale di questo tipo, che costituiscono fonti di descrizione molto ricche, raggiungono la "precisione delle definizioni" grazie a un inventario esaustivo, finalizzato a delineare un profilo dettagliato di quello che, per i valutatori, è l'apprendente "tipo" a un determinato livello. Un approccio simile presenta però due svantaggi. Innanzitutto nella realtà non esiste l'individuo "tipo", perché i singoli tratti si combinano in ogni individuo in modo diverso. Inoltre, non è realistico pensare che, durante la procedura di valutazione, ci

si possa riferire a un descrittore che sia lungo più di due frasi. Sembra proprio che gli insegnanti preferiscano descrittori brevi. Nel progetto che ha realizzato i descrittori esemplificativi gli insegnanti tendevano a rifiutare o a suddividere i descrittori di più di 25 parole (circa due righe).

- **Indipendenza.** I descrittori brevi presentano altri due vantaggi. Innanzitutto, essi riescono a descrivere meglio un comportamento di cui si può affermare: "Sì, questa persona è in grado di...". Di conseguenza i descrittori più brevi e concreti possono essere usati come criteri indipendenti in liste di controllo o in questionari per la valutazione e/o per l'autovalutazione continua. Questo tipo di indipendenza segnala che il descrittore può essere usato come obiettivo autonomo e non trae il suo significato solo dal riferimento ad altri descrittori della scala. Aumenta così la possibilità di utilizzarlo in diverse modalità di valutazione (vedi cap. 9).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- *quali criteri tra quelli elencati sono i più importanti e di quali altri criteri si fa uso, implicitamente o esplicitamente, nel loro contesto scolastico*
- *quanto sia auspicabile e praticabile, nel loro sistema scolastico, che la formulazione dei descrittori si attenga ai criteri elencati.*

METODI PER L'ELABORAZIONE DELLE SCALE

L'esistenza di una serie di livelli presuppone che qualcosa possa essere collocato a un livello piuttosto che a un altro e che un determinato grado di abilità appartenga a un livello piuttosto che a un altro. Ciò implica una forma di graduazione, applicata in modo coerente. Le descrizioni della competenza linguistica possono essere attribuite ai singoli livelli in diversi modi. I metodi esistenti possono essere ripartiti in tre gruppi: metodi intuitivi, metodi qualitativi e metodi quantitativi. La maggior parte delle scale di competenza ed anche altri insiemi di livelli sono stati sviluppati con uno dei tre metodi intuitivi che fanno parte del primo gruppo. Negli approcci migliori tutti e tre i metodi si combinano e si integrano tra loro. Nei metodi qualitativi sia la preparazione e la selezione del materiale sia l'interpretazione dei risultati sono di tipo intuitivo. I metodi quantitativi dovrebbero quantificare il materiale preventivamente sottoposto a test qualitativo e richiedono poi un'interpretazione intuitiva dei risultati. Per questo motivo nell'elaborazione dei *Livelli comuni di riferimento* si sono combinati approcci intuitivi, qualitativi e quantitativi.

Con i metodi qualitativi e quantitativi il punto di partenza può essere dato alternativamente da descrittori o da campioni di prestazioni:

- **Avvio dai descrittori.** Si può partire definendo ciò che si desidera descrivere e procedere poi scrivendo, raccogliendo o formulando, sotto forma di bozza, i descrittori per le categorie scelte, che costituiranno il materiale su cui impostare la fase qualitativa. I metodi 4 e 9, il primo e l'ultimo nel gruppo dei metodi qualitativi riportati sotto, sono esempi di questo approccio, che è particolarmente adatto per l'elaborazione di descrittori di categorie, come le attività linguistico-comunicative, specifiche di un determinato curriculum; a questo approccio si può però ricorrere anche per elaborare i descrittori relativi a elementi della competenza. Prendere come punto di partenza categorie e descrittori permette di coprire un'area definita teoricamente in modo equilibrato.
- **Avvio da campioni di prestazioni.** L'alternativa, che si può usare solo per elaborare descrittori di prestazioni, è quella di partire da campioni significativi di prestazioni. In questo caso si può chiedere a dei valutatori che cosa rilevano quando lavorano su campioni rappresentativi (per l'aspetto qualitativo) delle prestazioni. I metodi 5-8 sono varianti di questa concezione. In alternativa si può chiedere a dei valutatori semplicemente di valutare dei campioni e individuare poi, con appropriate tecniche statistiche, i fattori chiave su cui fondare le decisioni (di tipo quantitativo). I metodi 10 e 11 applicano questo approccio. L'analisi di prestazioni campionarie presenta il vantaggio di portare a descrizioni molto concrete, basate su dati reali.

L'ultimo metodo, il n. 12, è l'unico che *riporta in scala* i descrittori nel senso matematico del termine. È il metodo usato per elaborare i *Livelli comuni di riferimento* e i descrittori che li esemplificano, dopo il metodo 2 (intuitivo) e i metodi 8 e 9 (qualitativi). Si può peraltro ricorrere a questa tecnica statistica anche dopo che la scala è stata elaborata, per validarne l'uso pratico ed eventualmente rivederla.

METODI INTUITIVI

Questi metodi non richiedono una raccolta sistematica di dati, ma solo di interpretare l'esperienza in base a dei criteri.

- **N. 1 Esperto.** Si chiede ad esperti di predisporre una scala, ispirandosi a scale esistenti, a piani di studio o ad altri materiali utili, possibilmente dopo aver fatto un'analisi dei bisogni del gruppo da sottoporre a valutazione. Si può poi sperimentare la scala e rivederla, utilizzando informatori.
- **N. 2 Commissione.** Il ruolo dell'esperto viene svolto da un piccolo gruppo di persone che vengono incaricate dell'elaborazione, mentre un gruppo più ampio agisce quale consulente. I consulenti valutano intuitivamente le scale abbozzate, basandosi sulla propria esperienza e/o facendo dei confronti con apprendenti o con altri campioni di prestazioni. Gipps (1994) e Scarino (1996; 1997) analizzano i punti deboli delle scale che le commissioni del Regno Unito e dell'Au-

stralia hanno elaborato per i piani di studio delle lingue moderne nella scuola secondaria.

- **N. 3 Sperimentazione.** La procedura è analoga a quella usata dalla commissione, ma richiede un tempo piuttosto lungo, perché all'interno di un'istituzione o di uno specifico contesto di valutazione si sviluppi un "consenso generalizzato". Un gruppo di persone arriva a condividere la definizione dei livelli e dei criteri. Per riformulare le definizioni con maggiore precisione ci si avvale della sperimentazione sistematica e della tecnica del *feedback*. Gruppi di esaminatori possono analizzare le prestazioni mettendole a confronto con le definizioni e mettendo le definizioni a confronto con le prestazioni campionarie. Le scale di competenza tradizionali sono state elaborate in questo modo (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

METODI QUALITATIVI

Tutti i metodi di questo tipo implicano piccoli gruppi di informatori allo scopo di interpretare qualitativamente, piuttosto che statisticamente, le informazioni raccolte.

- **N. 4 Concetti chiave: formulazione.** La tecnica è semplice. Si parte abbozzando una scala, la si "taglia" in pezzi e si chiede a degli informatori, rappresentativi dei futuri utenti, di (a) mettere le definizioni nell'ordine che ritengono giusto, (b) spiegare il perché delle loro scelte e, dopo che è stato loro mostrato in cosa il loro ordine differisca da quello previsto, (c) individuare gli elementi chiave che li hanno aiutati o invece confusi nelle scelte. Un sistema più raffinato può consistere nell'eliminare un livello e chiedere di individuare dove ci sia una lacuna tra due livelli che rivela la mancanza di uno intermedio. Le scale per le certificazioni degli Eurocentres sono state elaborate in questo modo.
- **N. 5 Concetti chiave: prestazioni.** Si abbinano i descrittori a prestazioni tipiche di ogni livello in modo da garantire coerenza tra ciò che è stato descritto e ciò che si vuole verificare. Alcune delle Guide per gli esaminatori di Cambridge conducono gli insegnanti attraverso la procedura di mettere a confronto la formulazione delle scale con i voti attribuiti ad un certo numero di compiti. I descrittori IELTS (*International English Language Testing System*) sono stati elaborati chiedendo a gruppi di esaminatori esperti di individuare "campioni chiave" di elaborati scritti per ciascun livello, e poi di stabilire concordemente i "tratti chiave" per ciascuno scritto. Nel corso di discussioni sono stati poi individuati i tratti caratteristici dei diversi livelli e li si sono inglobati nei descrittori (Alderson 1991; Shohamy *et al.* 1992).
- **N. 6 Tratto primario.** Gli informatori classificano individualmente le prestazioni (generalmente scritte) e poi, negoziando, concordano un ordine di classificazione, identificano il criterio in base al quale gli scritti sono stati classificati

e infine lo descrivono per ogni livello, mettendo in evidenza i tratti salienti di ciascuno. Ciò che viene descritto è il tratto (elemento, costruito) che determina la classificazione (Mullis 1980). Una variante diffusa di questa procedura prevede che si facciano delle aggregazioni piuttosto che delle classificazioni. L'approccio classico ha anche un'interessante variante multidimensionale, che prevede che si determinino prima i tratti chiave (n. 5, sopra) e si mettano poi in ordine i campioni separatamente in base ad ognuno dei tratti. In questo modo si ottiene alla fine una scala analitica basata su tratti multipli anziché una scala olistica basata su un unico tratto base.

- **N. 7 Decisioni binarie.** Una variante al metodo del tratto primario prevede la selezione di campioni rappresentativi che vengono raggruppati per livelli. Discutendo poi per definire i limiti tra i livelli si individuano i tratti chiave (come per il n. 5). Il tratto in questione viene poi trasformato in criterio e formulato come breve domanda con risposta sì/no. Si costruisce così un albero con scelte binarie che offre al valutatore un algoritmo a cui attenersi per le decisioni (Upshur e Turner 1995).
- **N. 8 Giudizi comparativi.** I diversi gruppi analizzano coppie di prestazioni per decidere quale sia la migliore e perché. In questo modo si individuano le categorie nel metalinguaggio dei valutatori e i tratti salienti per ciascun livello. Questi possono poi essere riformulati come descrittori (Pollitt e Murray 1996).
- **N. 9 Classificazione.** Si parte da una bozza con descrittori, che gli informatori devono raggruppare in base alle categorie e/o ai livelli che dovrebbero descrivere. Si può anche chiedere agli informatori di esprimere un'opinione sui descrittori, di riformularli, correggerli o rifiutarli e di individuare quelli particolarmente chiari, utili, pertinenti ecc. I descrittori delle scale esemplificative sono stati elaborati e messi a punto in questo modo (Smith e Kendall 1963; North 1996/2000).

METODI QUANTITATIVI

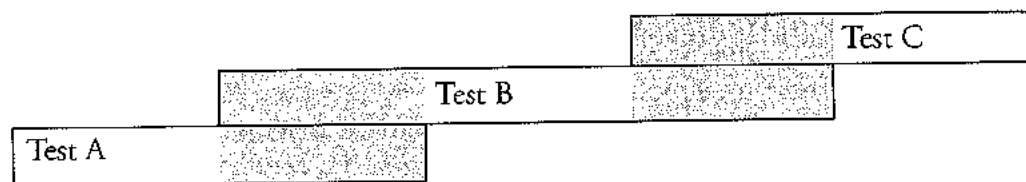
Questi metodi comportano un notevole lavoro di analisi statistica e un'interpretazione accurata dei risultati.

- **N. 10 Analisi discriminante.** In un primo tempo un gruppo di campioni di prestazioni che sono state già valutate (preferibilmente da un *team*) viene analizzato sulla base di criteri di analisi del discorso per individuare e contare l'incidenza dei diversi tratti qualitativi. Successivamente con una regressione multipla si determina su quali dei tratti identificati i valutatori presumibilmente abbiano basato il loro voto. Questi tratti base vengono poi inglobati nella formulazione dei descrittori di ciascun livello (Fulcher 1996).
- **N. 11 Scaglionamento multidimensionale.** Nonostante il suo nome questa è una tecnica descrittiva che permette di identificare i tratti base e le reciproche relazio-

ni. Le prestazioni vengono classificate sulla base di una scala analitica articolata in più categorie. Il risultato dell'analisi dimostra quali categorie sono state effettivamente decisive nella determinazione del livello e si ottiene un diagramma che raffigura la vicinanza o la distanza tra le singole categorie. Questa tecnica di ricerca permette di individuare e validare i criteri salienti (Chaloub-Deville 1995).

- **N. 12 Teoria delle risposte agli item (Item Response Theory) o analisi dei "tratti latenti"**. La teoria delle risposte agli *item* propone un insieme di strumenti di misurazione o di modelli per lo scaglionamento, di cui il più lineare è il metodo di Rasch, dal nome del matematico danese George Rasch. La teoria delle risposte rappresenta un'applicazione della teoria delle probabilità ed è usata soprattutto per determinare qual è la difficoltà di singoli item appartenenti a una "banca". Chi è a un livello avanzato ha una grande probabilità di riuscire a rispondere a una domanda elementare, mentre per chi è a un livello elementare le probabilità di rispondere a una domanda di livello avanzato sono molto basse. Nel modello di Rasch questo semplice dato di fatto è stato convertito in un metodo di scaglionamento che permette di calibrare gli item su un'unica scala. Lo sviluppo di questo modello permette di graduare anche i descrittori di competenza comunicativa, oltre che gli *item* dei test.

In un'analisi condotta secondo il metodo di Rasch si può formare una catena di test o questionari impiegando "item di ancoraggio" comuni ad anelli adiacenti della catena (in grigio nel diagramma riportato sotto). In questo modo è possibile finalizzare le singole parti a gruppi specifici di apprendenti, pur riferendole a una scala comune. Questo processo richiede però cautela, perché ai livelli molto alti e molto bassi il modello distorce i risultati di questionari e test.



Il modello di Rasch ha il vantaggio di assicurare misurazioni indipendenti da campioni e scale, vale a dire che lo scaglionamento è indipendente dai campioni o dai test e questionari usati per l'analisi. I valori della scala sono forniti e rimangono costanti per gruppi valutati in momenti successivi, a condizione che i soggetti possano essere considerati come nuovi gruppi all'interno della medesima popolazione statistica (Wright e Masters 1982; Lincare 1989).

Ci sono molte possibili applicazioni del modello di Rasch allo scaglionamento dei descrittori:

- Si possono riportare su scale aritmetiche i dati ricavati con le tecniche qualitative n. 6, 7 e 8.

- È possibile elaborare test trasformando i descrittori di competenza in specifici *item* che possono poi essere messi in scala. Con i valori della scala si può poi indicare qual è la difficoltà relativa dei descrittori (Brown *et al.* 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch e Mosenthal 1995).
- I descrittori possono essere assunti come *item* in questionari che gli insegnanti possono usare per la valutazione degli apprendenti ("È in grado di fare X?"). Si possono così calibrare i descrittori direttamente su una scala aritmetica allo stesso modo in cui si scaglionano gli *item* dei test nelle relative "banche".
- Le scale di descrittori presentate nei capitoli 3, 4 e 5 sono state elaborate in questo modo. Anche il progetto illustrato nell'Appendice B si è avvalso del metodo di Rasch per mettere in scala i descrittori e per allineare le scale risultanti.

Oltre ad essere utile per elaborare le scale, il metodo di Rasch può servire anche per analizzare come le bande di una scala di valutazione vengono effettivamente usate. Si riesce così a mettere in evidenza se vi sono formulazioni non coerenti, se l'uso che si fa di una banda è scarso o eccessivo, raccogliendo dati per una revisione. (Davidson 1992; Milanovic *et al.* 1996; Stansfield e Kenyon 1996; Tyndall e Kenyon 1996).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- in quale misura nel loro sistema scolastico venga attribuito, mediante definizioni comuni, il medesimo significato ai voti
- quali dei metodi delineati sopra, o quali altri, siano usati per formulare tali definizioni comuni.

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA: SCALE DI COMPETENZA LINGUISTICA

Alderson, J.C. 1991: "Bands and scores". In: Alderson, J.C., North, B. (a cura di): *Language testing in the 1990s*. London, British Council/Macmillan, Developments in ELT: 71-86.

Affronta i problemi generati dalla confusione tra obiettivi e orientamento e presenta l'elaborazione delle scale IELTS per la produzione orale.

Brindley, G. 1991: "Defining language ability: the criteria for criteria". In Anivan, S. (a cura di) *Current developments in language testing*. Singapore, Regional Language Centre.

Critica ragionata alla pretesa che le scale di competenze costituiscano una valutazione riferita a criteri.

Brindley, G. 1998: "Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues". *Language Testing* 15/1: 45-85.

Critica alla focalizzazione dei risultati nei termini di ciò che sono in grado di fare gli apprendenti, invece che in termini di competenza emergente.

Brown, A., Elder, C., Lumley, T., McNamara, T., McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Relazione presentata al 14° "Language Testing Research Colloquium", Vancouver. In *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1: 37-69.

Uso classico dello scaglionamento degli item dei test secondo il modello di Rasch per produrre una scala di competenze partendo dai compiti di lettura verificati dagli item.

Carroll, J.B. 1993: "Test theory and behavioural scaling of test performance". In Frederiksen, N., Mislevy, R.J., Bejar, I.I. (a cura di): *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum Associates: 297-323.

Contributo fondante che raccomanda l'impiego del modello di Rasch per graduare gli item dei test e realizzare così una scala di competenza.

Chaloub-Deville, M. 1995: "Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups". *Language Testing* 12/1: 16-33.

Studio che esplicita a quali criteri si riferiscano parlanti arabofoni per giudicare gli apprendenti. In realtà l'unica applicazione di scala multidimensionale al testing linguistico.

Davidson, F. 1992: "Statistical support for training in ESL composition rating". In Hamp-Lyons (a cura di): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J., Ablex: 155-166.

Chiarissimo resoconto sulle modalità per validare una scala di valutazione con un processo ciclico basato sul modello di Rasch. Sostiene un approccio "semantico" alle scale piuttosto che quello "concreto" utilizzato per gli esempi di descrittori del Quadro.

Fulcher 1996: "Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction". *Language Testing* 13/2: 208-38.

Approccio sistematico all'elaborazione di descrittori e di scale basato su una precisa analisi di ciò che accade realmente nella prestazione. Metodo che richiede moltissimo tempo.

Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.

Presentazione della "valutazione riferita alla norma" attuata dall'insegnante sulla base di punti di riferimento comuni stabiliti "in rete". Analisi di problemi provocati dalla vaghezza dei descrittori dell'English National Curriculum. Interdisciplinare.

Kirsch, I.S. 1995: "Literacy performance on three scales: definitions and results". In *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): 27-53.

Agile rapporto divulgativo su un uso sofisticato del modello di Rasch, per produrre una scala di livelli partendo da dati ricavati da test. Metodo sviluppato per prevedere e spiegare la difficoltà di nuovi item partendo dai compiti e dalle competenze, vale a dire con riferimento a uno specifico quadro.

Kirsch, I.S., Mosenthal, P.B. 1995: "Interpreting the IEA reading literacy scales". In Binkley, M., Rust, K., Winglee, M. (a cura di): *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C., US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135-192.

Versione più analitica e tecnica del lavoro precedente che delinea come si è sviluppato il metodo attraverso tre progetti tra loro collegati.

Linacre, J. M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago, MESA Press.

Analisi statistica innovativa e fondante che permette di prendere in considerazione la severità degli esaminatori nel definire i risultati di una valutazione. Utilizzato nel progetto per l'elaborazione dei descrittori esemplificativi per verificare il rapporto esistente tra livelli e gradi scolastici.

Liskin-Gasparro, J. E. 1984: "The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum". *Foreign Language Annals* 17/5: 475-489.

Esposizione a grandi linee degli obiettivi della scala americana ACTFL e di come la si è sviluppata partendo dalla scala "madre" del Foreign Service Institute (FSI).

Lowe, P. 1985: "The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain". In James, C.J. (a cura di): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.), National Textbook Company.

Descrizione dettagliata dell'elaborazione della scala della US Interagency Language Roundtable (ILR) a partire dalla scala "madre" del Foreign Service Institute (FSI). Funzioni della scala.

Lowe, P. 1986: "Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon". *Modern Language Journal* 70/4: 391-397.

Difesa di un sistema che ha ben funzionato - in uno specifico contesto - contro la critica accademica originata dalla diffusione della scala e dall'uso della metodologia dell'intervista in campo educativo (con ACTFL).

Masters, G. 1994: "Profiles and assessment". *Curriculum Perspectives* 14/1: 48-52.

Breve rapporto sull'uso del metodo di Rasch fatto in Australia per scaglionare i risultati dei test e le valutazioni degli insegnanti allo scopo di realizzare un sistema di profili curricolari.

Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A., Cook, A. 1996: "Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses". In Cumming, A., Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15-38.

Rapporto classico sull'uso del metodo di Rasch per raffinare una scala di valutazione per un test di parlato, riducendo i livelli della scala a un numero che i valutatori fossero in grado di usare efficacemente.

Mullis, I.V.S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manoscritto n. 10-W-51. Princeton N.J., Educational Testing Service.

Rapporto classico sull'uso della metodologia del tratto primario per sviluppare una scala di valutazione della scrittura per la lingua madre.

North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C.

Critica al contenuto e al metodo usato per elaborare le scale di competenza tradizionali. Progetto per sviluppare i descrittori esemplificativi insieme con gli insegnanti e scaglionarli usando il metodo di Rasch, a partire dalle valutazioni degli insegnanti.

North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

Panoramica esaustiva delle scale curriculari e di valutazione analizzate e usate in un momento successivo come punto di partenza del progetto finalizzato a sviluppare i descrittori esemplificativi.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. Tesi di Dottorato, Thames Valley University. 2000 (ristampa), New York, Peter Lang.

Analisi delle scale di competenza e del rapporto intercorrente tra i modelli della competenza e dell'uso linguistico e le scale stesse. Rapporto dettagliato sulle fasi del progetto che hanno portato all'elaborazione dei descrittori esemplificativi – problemi incontrati, soluzioni individuate.

North, B. in stampa: *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ, Educational Testing Service.

Analisi dettagliata ed excursus storico sulle tipologie di scale di valutazione usate nelle prove di produzione orale e scritta: vantaggi, svantaggi, insidie ecc.

North, B., Schneider, G. 1998: "Scaling descriptors for language proficiency scales". *Language testing* 15/2: 217-262.

Panoramica sul progetto che ha prodotto i descrittori esemplificativi. Discussione dei risultati e della stabilità della scala. In appendice esempi di strumenti e prodotti.

Pollitt, A., Murray, N.L. 1996: "What raters really pay attention to". In Milanovic, M., Saville, N. (a cura di) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Comunicazioni del 15° "Language Testing Research Colloquium", Cambridge, Arnhem, 2-4 August 1993. Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74-91.

Interessante contributo metodologico che stabilisce un nesso tra l'analisi fatta con le griglie classiche e una semplice tecnica di graduazione allo scopo di identificare ciò che i valutatori mettono a fuoco ai diversi livelli di competenza.

Scarino, A. 1996: "Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning". Negli atti del convegno nazionale sulle lingue "AFMLTA 10th National Languages Conference": 67-75.

Critica alle formulazioni vaghe e prive di informazioni sulla qualità delle prestazioni degli apprendenti nelle specificazioni di profili curriculari della Gran Bretagna e dell'Australia fornite agli insegnanti per la valutazione.

Scarino, A. 1997: "Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning". Negli atti del convegno nazionale sulle lingue "AFMLTA 11th National Languages Conference": 241-258.

Come sopra.

Schneider, G., North, B. 1999: „In anderen Sprachen kann ich...“ *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF.

Breve rapporto sul progetto che ha prodotto le scale esemplificative. Contiene anche un'introduzione alla versione svizzera del Portfolio (40 pagine formato A5).

Schneider, G., North, B. 2000: "Dans d'autres langues, je suis capable de..." *Echelles pour la description, l'évaluation et l'autoévaluation des compétences en langues étrangères*. Bern/Aarau, NFP 33/CSRE

Come sopra.

Schneider, G., North, B. 2000: *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Rapporto completo sul progetto che ha prodotto le scale esemplificative. Capitolo semplice e chiaro sulle scale per l'inglese. Contiene anche un'introduzione alla versione svizzera del Portfolio.

Skehan, P. 1984: "Issues in the testing of English for specific purposes". *Language Testing* 1/2: 202-220.

Critica il riferimento alla norma e le formulazioni delle scale ELTS.

Shohamy, E., Gordon, C.M., Kraemer, R. 1992: "The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests". *Modern Language Journal* 76: 27-33.

Semplice rapporto sul metodo qualitativo fondamentale usato per l'elaborazione di una scala analitica per la scrittura. Ne è risultata una stupefacente affidabilità intersoggettiva di valutatori non professionisti e non addestrati.

Smith, P.C., Kendall, J.M. 1963: "Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales". *Journal of Applied Psychology*, 47/2.

Il primo approccio alla graduazione dei descrittori, che sostituisce le semplici scale. Fondante. Di lettura molto difficile.

Stansfield, C.W., Kenyon, D.M. 1996: "Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines". In Cumming, A., Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124-153.

Uso del modello di Rasch per confermare la successione dei compiti che appaiono nelle istruzioni di ACTFL. Interessante studio metodologico al quale si è ispirato il progetto che ha prodotto l'elaborazione dei descrittori esemplificativi.

Takala, S., Kaftandjeva, F. (in stampa) "Council of Europe scales of language proficiency: A validation study". In Alderson, J.C. (a cura di): *Case studies of the use of the Common*

European Framework. Strasbourg, Council of Europe.

Rapporto su un ulteriore sviluppo del modello di Rasch per la graduazione di autovalutazioni linguistiche in relazione agli adattamenti dei descrittori esemplificativi. Contesto: progetto DIALANG. Sperimentazione riferita al finlandese.

Tyndall, B., Kenyon, D. 1996: "Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis". In Cumming, A., Berwick, R.: *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9-57.

Semplice rapporto sulla validazione di una scala per la valutazione delle interviste in inglese L2 per l'accesso all'università. Uso classico della multidimensionalità del metodo di Rasch per l'identificazione dei bisogni di formazione.

Upshur, J., Turner, C. 1995: "Constructing rating scales for second language tests". *English Language Teaching Journal* 49/1: 3-12.

Rielaborazione sofisticata della tecnica del tratto primario finalizzata a produrre diagrammi di decisioni binarie (cfr. metodo qualitativo n.7). Utilissima in ambito scolastico.

Wilds, C.P. 1975: "The oral interview test". In Spolsky, B., Jones, R. (a cura di): *Testing language proficiency*. Washington D.C., Center for Applied Linguistic: 29-44.

La prima pubblicazione della prima scala per la valutazione della competenza linguistica. Merita una lettura accurata per individuare le sfumature che sono successivamente andate perdute nella maggior parte degli approcci basati sulle interviste.

Appendice B **Le scale esemplificative** **di descrittori**

Questa appendice contiene una descrizione del progetto svizzero in cui sono stati elaborati i descrittori esemplificativi per il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Vi sono elencate anche le categorie usate nelle scale, con l'indicazione dei capitoli di questo volume a cui fare riferimento. I descrittori di questo progetto sono stati graduati per il *Quadro comune* usando il metodo n. 12c (modello di Rasch) presentato sommariamente alla fine dell'Appendice A.

IL PROGETTO DI RICERCA SVIZZERO

Origine e contesto

Le scale dei descrittori contenute nei capitoli 3, 4 e 5 sono state elaborate partendo dai risultati di un progetto del Consiglio Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica sviluppato tra il 1993 e il 1996, a seguito del Convegno che aveva avuto luogo a Rüschlikon nel 1991. Scopo della ricerca era l'elaborazione di enunciati trasparenti che dessero indicazioni sulla competenza linguistica con riferimento ai singoli elementi del modello delineato nel *Quadro comune europeo di riferimento* e che potessero anche contribuire allo sviluppo di un *Portfolio Europeo delle Lingue*.

Nel 1994 è stata realizzata una ricerca sull'interazione e la produzione, che però ha preso in considerazione solo l'insegnamento dell'inglese lingua straniera e si è basa-

ta sulla valutazione da parte degli insegnanti. Una nuova ricerca, avviata nel 1995, ha parzialmente replicato lo studio del 1994, estendendolo però alla ricezione e assumendo a oggetto di indagine anche il francese e il tedesco. Oltre alla valutazione da parte degli insegnanti, lo studio ha preso in esame anche l'autovalutazione e le informazioni raccolte con alcuni esami (Cambridge; Goethe; DELF/ DALF).

Nelle due ricerche sono stati coinvolti quasi 300 insegnanti e ben 2.800 studenti, corrispondenti a circa 500 classi, appartenenti alla scuola secondaria inferiore e superiore, all'istruzione professionale e all'educazione degli adulti nelle proporzioni seguenti:

	Istruzione secondaria inferiore	Istruzione secondaria superiore	Istruzione professionale	Educazione degli adulti
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Sono stati coinvolti insegnanti appartenenti a tutte le aree linguistiche svizzere, di lingua tedesca, francese, italiana e romancia, anche se queste due ultime erano rappresentate in misura molto limitata. In entrambi gli anni circa un quarto degli insegnanti era di madrelingua. I questionari sono stati compilati nella lingua obiettivo. Nel 1994 i descrittori sono stati applicati esclusivamente all'inglese, mentre nel 1995 il lavoro ha riguardato l'inglese, il francese e il tedesco.

Metodologia

A grandi linee la metodologia del progetto è stata questa:

Fase intuitiva

1. Analisi dettagliata delle scale di competenza linguistica pubblicate o ottenibili tramite il Consiglio d'Europa (1993); la lista è fornita alla fine dell'appendice.
2. Scomposizione delle scale in categorie descrittive analoghe a quelle delineate nei capitoli 4 e 5 allo scopo di creare un repertorio iniziale di descrittori formulati e classificati.

Fase qualitativa

3. Analisi di registrazioni in cui gli insegnanti discutono e confrontano, sulla base di videoregistrazioni, la competenza linguistica dimostrata dagli studenti, allo scopo di accertare che le diverse categorie del loro metalinguaggio fossero adeguatamente rappresentate nei descrittori.

4. 32 laboratori con insegnanti ai quali è stato richiesto di (a) dividere i descrittori sulla base delle categorie corrispondenti, (b) esprimere giudizi qualitativi in merito a chiarezza, correttezza e pertinenza delle descrizioni e (c) classificare i descrittori per livelli di competenza.

Fase quantitativa

5. Valutazione di apprendenti rappresentativi attuata dagli insegnanti alla fine di un anno scolastico tramite questionari in parziale sovrapposizione. I descrittori sottesi ai questionari erano stati giudicati i più chiari, i meglio finalizzati e i più pertinenti dagli insegnanti nel corso dei laboratori. La batteria usata nel primo anno consisteva di sette questionari, ciascuno con 50 descrittori, che coprivano una competenza che andava da quella acquisibile con 80 ore di inglese fino a quella posseduta da parlanti progrediti.
6. Nel secondo anno si è usata una batteria differente, consistente di cinque questionari. Le due ricerche sono collegate dal fatto che nel secondo anno per l'interazione orale sono stati impiegati gli stessi descrittori del primo anno. Gli apprendenti sono stati valutati rispetto a ciascun descrittore con una scala da 0 a 4, che esprimeva la misura in cui la loro prestazione corrispondeva a quella indicata dal descrittore. L'interpretazione dei descrittori data dagli insegnanti è stata poi analizzata secondo il modello di Rasch, con il duplice scopo di:
 - a. individuare un "indice matematico di difficoltà" per ogni descrittore
 - b. individuare la variazione statisticamente significativa dell'interpretazione dei descrittori tra i diversi settori d'istruzione, tra le aree linguistiche e tra le lingue obiettivo, allo scopo di identificare descrittori con indice di stabilità molto elevato in contesti diversi, che potessero servire per l'elaborazione delle scale olistiche riassuntive dei *Livelli comuni di riferimento*.
7. Valutazione delle prestazioni videoregistrate di alcuni degli studenti coinvolti nella ricerca, effettuata da tutti gli insegnanti partecipanti. Scopo di questa valutazione era di quantificare le differenze nella severità degli insegnanti, perché se ne potesse tenere conto nell'identificare e interpretare la gamma dei risultati nel sistema scolastico svizzero.

Fase interpretativa

8. Identificazione dei punti di cesura sulla scala dei descrittori allo scopo di definire i *Livelli comuni di riferimento* presentati nel terzo capitolo. Descrizione riassuntiva dei livelli in una scala olistica (tav. 1), in una griglia di autovalutazione delle attività linguistiche (tav. 2) e in una griglia per la valutazione dei diversi aspetti della competenza linguistico-comunicativa (tav. 3)
9. Presentazione di esempi di scale nei capitoli 4 e 5, per le categorie che si è riusciti a graduare.
10. Adattamento dei descrittori a un formato adatto all'autovalutazione, con lo

scopo di elaborare una versione del *Portfolio Europeo delle Lingue* da sperimentare in Svizzera, che comprendesse:

- a. una griglia per l'autovalutazione dell'ascolto, del parlato, dell'interazione orale, della produzione scritta (tav. 2)
- b. una lista di controllo per l'autovalutazione per ciascuno dei *Livelli comuni di riferimento*.

11. Un convegno conclusivo per presentare i risultati della ricerca, analizzare l'esperienza del *Portfolio* e presentare agli insegnanti i *Livelli comuni di riferimento*.

Risultati

La graduazione di descrittori per abilità diverse e per diversi tipi di competenza (linguistica, pragmatica, socioculturale) è resa più difficoltosa dal problema se sia possibile o no combinare la valutazione dei diversi aspetti utilizzando la medesima unità di misura. È un problema che non dipende dal modello di Rasch e che si presenta in tutte le analisi statistiche. Tuttavia Rasch non trascura questo problema, quando emerge. I dati ricavati con un test, con la valutazione dell'insegnante e con l'autovalutazione possono comportarsi in modo diverso. In questo progetto, dalla valutazione dell'insegnanti è emersa la minor utilità di alcune categorie che sono poi state escluse dall'analisi, per salvaguardare la precisione dei risultati. Le categorie che sono andate perdute rispetto al repertorio originale di descrittori sono le seguenti:

a. **Competenza socioculturale.** Si tratta di descrittori che descrivono esplicitamente la competenza socioculturale e sociolinguistica. Non è chiaro quanto il problema sia dovuto al fatto che (a) questo "costrutto" è separato dalla competenza linguistica; (b) nei laboratori questi descrittori sono risultati piuttosto vaghi e quindi problematici oppure (c) le risposte sono state poco coerenti perché gli insegnanti non conoscevano a sufficienza i loro studenti. Anche i descrittori relativi alla capacità di leggere e di apprezzare la narrativa e la letteratura in genere hanno presentato questo problema.

b. **Aspetti connessi con la professione.** Si tratta di descrittori che richiedono che gli insegnanti formulino delle ipotesi su attività (generalmente di tipo professionale) diverse da quelle osservabili direttamente in classe, per esempio: telefonare; partecipare a incontri formali; fare delle relazioni formali; scrivere relazioni e saggi; scrivere lettere formali. Ci sono state difficoltà nonostante che il settore dell'istruzione professionale e dell'educazione degli adulti fossero ben rappresentati.

c. **Formulazioni negative.** Si tratta di descrittori connessi con il bisogno di semplificazione, di ripetizioni e chiarimenti, che sono implicitamente dei concetti negativi. Questi aspetti funzionavano meglio se posti come condizioni in enunciati formulati in termini positivi, ad esempio:

In genere è capace di comprendere un discorso chiaro, in lingua standard, su argomenti familiari che gli/le viene rivolto direttamente, purché possa, di quando in quando, chiedere ripetizioni o riformulazioni.

Agli insegnanti coinvolti nella ricerca la lettura è risultata misurabile in modo diverso rispetto alla interazione orale e alla produzione. Peraltro, per come si era progettata la raccolta dei dati, la lettura ha potuto essere graduata separatamente; la scala per la lettura è stata resa equivalente alla scala principale a posteriori. Nel progetto la scrittura non occupava un posto importante e i descrittori per la produzione scritta contenuti nel quarto capitolo sono stati sostanzialmente sviluppati a partire da quelli per la produzione orale. Il fatto che i valori delle scale con i descrittori per la lettura e la scrittura del *Quadro comune* siano relativamente stabili, come riconoscono sia DIALANG sia ALTE, testimonia peraltro dell'efficacia degli approcci usati per lettura e scrittura.

Ciò che complica le categorie illustrate finora è la questione della unidimensionalità o multidimensionalità della graduazione. La multidimensionalità dipende dalla popolazione degli apprendenti di cui si sta descrivendo la competenza. In molti casi la difficoltà di formulare un descrittore dipendeva dal settore scolastico preso in considerazione. Per esempio, a detta degli insegnanti gli adulti principianti trovano decisamente più facili i compiti "di realtà" dei ragazzi di 14 anni. La ragione è facilmente intuibile. Questa differenza è nota come "pregiudizio dell'item" in relazione a un gruppo. Per quanto possibile, nell'elaborazione dei descrittori globali dei *Livelli comuni di riferimento* presentati nelle tav. 1 e 2 del terzo capitolo non si sono inclusi i descrittori che mostravano tale funzionamento differenziato. Gli effetti significativi sono stati pochissimi nella lingua obiettivo, e assenti nella lingua madre, a parte l'indicazione che a livelli avanzati, soprattutto rispetto all'insegnamento della letteratura, gli insegnanti madrelingua possono interpretare la parola "comprende" in modo più rigido.

Utilizzo

Gli esempi di descrittori presentati nei capitoli 4 e 5 sono stati (a) collocati al livello che risultava dalla taratura empirica nel corso della ricerca, (b) scritti ricombinando elementi di descrittori tarati per quel livello (per poche categorie, quali gli *Annunci pubblici*, che non erano compresi nella ricerca originale), oppure (c) selezionati sulla base dei risultati della fase qualitativa (nei laboratori) o (d) scritti durante la fase interpretativa per riempire un vuoto della sotto-scala tarata empiricamente. Quest'ultima modalità riguarda quasi per intero i descrittori del livello *Padronanza*, che nella ricerca erano stati inclusi in numero molto ridotto.

Proseguimento

Nel 1999-2000 l'università di Basilea ha avviato un progetto per creare uno strumento di autovalutazione per l'accesso all'università, adattando i descrittori del *Quadro comune europeo* e aggiungendone altri relativi alla competenza sociolinguistica e al prendere appunti in contesto universitario. I nuovi descrittori, che sono stati tarati sui livelli del *Quadro* in base alla medesima metodologia utilizzata nel

progetto originale, sono inclusi in questa edizione del *Quadro*. Il coefficiente di correlazione tra il valore dei descrittori nelle scale originarie del *Quadro comune europeo* e il loro valore in questo studio è 0,899.

Riferimenti bibliografici

- North, B. 1996: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Ristampa 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. in stampa: "Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels". In: Alderson, J.C. (a cura di): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. in stampa: "A CEF-based self-assessment tool for university entrance". In: Alderson, J.C. (a cura di): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B., Schneider, G. 1998: "Scaling descriptors for language proficiency scales". *Language testing* 15/2: 217-262.
- Schneider, G., North, B. 1999: „In anderen Sprachen kann ich..." *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF.

I DESCRITTORI NEL QUADRO DI RIFERIMENTO

Oltre che nelle tavole del terzo capitolo che contengono i *Livelli comuni di riferimento*, i descrittori esemplificativi vengono presentati, all'interno del testo, nei capitoli 4 e 5, e precisamente:

Documento B1. Esempi di scale nel capitolo 4: Attività comunicative

R I C E Z I O N E	Orale	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione orale generale <ul style="list-style-type: none"> Comprendere una conversazione tra parlanti nativi Ascoltare come componente di un pubblico Ascoltare annunci e istruzioni Ascolto della radio e di audioregistrazioni
	Audiovisiva	<ul style="list-style-type: none"> • Guardare la TV e i film
	Scritta	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione generale di un testo scritto <ul style="list-style-type: none"> Leggere la corrispondenza Leggere per orientarsi Leggere per informarsi e argomentare Leggere istruzioni
I N T E R A Z I O N E	Orale	<ul style="list-style-type: none"> • Interazione orale generale <ul style="list-style-type: none"> Comprendere un interlocutore parlante nativo Conversazione Discussione informale Discussioni e incontri formali Cooperazione finalizzata a uno scopo Transazioni per ottenere beni e servizi Scambio di informazioni Intervistare ed essere intervistati
	Scritta	<ul style="list-style-type: none"> • Interazione scritta generale <ul style="list-style-type: none"> Corrispondenza Appunti, messaggi, moduli
P R O D U Z I O N E	Orale	<ul style="list-style-type: none"> • Produzione orale generale <ul style="list-style-type: none"> Monologo articolato: descrivere esperienze Monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito) Annunci pubblici Discorsi rivolti a un pubblico
	Scritta	<ul style="list-style-type: none"> • Produzione scritta generale <ul style="list-style-type: none"> Scrittura creativa Relazioni e saggi

Documento B2. Esempi di scale nel capitolo 4: Strategie comunicative

RICEZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare indizi e fare inferenze
INTERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere la parola (alternarsi nei turni di parola) • Cooperare • Chiedere chiarimenti
PRODUZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Pianificazione • Compensazione • Controllo e riparazione

Documento B3. Esempi di scale nel capitolo 4: Lavorare con i testi

TESTO	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere appunti (lezioni accademiche, seminari ecc.) • Lavorare su un testo
-------	---

Documento B4. Esempi di scale nel capitolo 5: Competenza linguistico-comunicativa

COMPETENZA LINGUISTICA	Ampiezza	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorio linguistico generale • Ampiezza del lessico
	Controllo	<ul style="list-style-type: none"> • Correttezza grammaticale • Padronanza del lessico • Padronanza fonologica • Padronanza ortografica
COMPETENZA SOCIO-LINGUISTICA		<ul style="list-style-type: none"> • Appropriatezza sociolinguistica
COMPETENZA PRAGMATICA		<ul style="list-style-type: none"> • Flessibilità • Prendere la parola (alternarsi nei turni di parola) (ripetuto) • Sviluppo tematico • Coerenza e coesione • Precisione • Scioltezza nel parlato

Documento B5. Coerenza nella taratura dei descrittori

La posizione occupata sulla scala da un determinato contenuto dimostra un grado di coerenza elevato: ne sono un esempio gli argomenti per i quali non erano previsti descrittori. Il riferimento agli argomenti è peraltro presente in diverse categorie di descrittori, tra cui le tre più importanti sono *Descrivere e narrare*, *Scambio di informazioni* e *Ampiezza*.

Gli schemi riportati nella pagina seguente permettono di confrontare come gli argomenti sono trattati in queste tre aree. Benché il contenuto dei tre schemi non sia identico, a un confronto si rileva un notevole livello di coerenza che si riflette in tutta la sequenza dei descrittori tarati. I descrittori di categorie non comprese nella ricerca iniziale (ad es. *Annunci pubblici*) sono stati elaborati partendo da analisi di questo tipo e ricombinando gli elementi.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
DESCRIVERE E NARRARE					
<ul style="list-style-type: none"> dove vivono 	<ul style="list-style-type: none"> persone, aspetto <i>background</i>, lavoro luoghi e condizioni di vita oggetti, animali, cose possedute eventi, attività cose che piacciono/ non piacciono programmi/accordi abitudini/<i>routine</i> esperienze personali 	<ul style="list-style-type: none"> trame di libri e film esperienze opinioni espresse sui punti precedenti sogni, speranze, ambizioni racconti dettagli rilevanti di avvenimenti imprevedibili, ad es. di un incidente 		<ul style="list-style-type: none"> descrizione chiara e precisa di argomenti complessi 	
SCAMBIO DI INFORMAZIONI					
<ul style="list-style-type: none"> se stessi e gli altri casa tempo 	<ul style="list-style-type: none"> (informazioni) semplici, di <i>routine</i>, dirette limitate lavoro e tempo libero semplici indicazioni e istruzioni passatempi, abitudini, <i>routine</i> attività svolte 	<ul style="list-style-type: none"> indicazioni precise insieme di informazioni fattuali su argomenti familiari 			
AMPIEZZA: SITUAZIONI					
	<ul style="list-style-type: none"> bisogni fondamentali comuni (situazioni) semplici, prevedibili, di sopravvivenza semplici bisogni concreti: dati personali, <i>routine</i> quotidiane, richieste di informazioni interazioni di <i>routine</i> quotidiana situazioni e argomenti familiari situazioni quotidiane di contenuto prevedibile 	<ul style="list-style-type: none"> la maggior parte degli argomenti che riguardano la vita di tutti i giorni: famiglia, hobby, interessi, lavoro, viaggi, attualità 			

Documento B4. Scale di padronanza linguistica usate come fonte

Scale olistiche di padronanza orale globale

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

Scale per attività comunicative diverse

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Scale per le quattro abilità linguistiche

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri *et al.*: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (solo ascolto)

Scale per la valutazione della competenza orale

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Carroll B.J. and Hall P.J. Interview Scale 1985
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990
- Goteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

Piani di studio e criteri per la valutazione del profitto ai diversi livelli d'istruzione

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993.

Bibliografia generale

Le pubblicazioni e i documenti con * sono disponibili in inglese e francese.

Le opere seguenti sono rilevanti per più sezioni del Quadro di riferimento

- Bussmann, Hadumond 1996: *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
- Byram, M. (a cura di) 2000: *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
- Clapham, C., Corson, D. (a cura di) 1998: *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
- Crystal, D. (a cura di) 1987: *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
- Foster, P., Skehan, P. 1994: *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Relazione presentata alla British Association of Applied Linguistics.
- Galissou, R., Coste, D. (a cura di) 1976: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Johnson, K. 1997: *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwell.
- Richards, J.C., Platt, J., Platt, H. 1993: *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.
- Skehan, P. 1995: "A framework for the implementation of task-based instruction", *Applied Linguistics*, 16/4: 542-566.

Spolsky, B. (a cura di) 1999: *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

Le opere seguenti sono rilevanti per i capitoli indicati

Capitolo 1

- *Council of Europe 1992: *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Atti di un convegno tenuto a Rüschlikon nel 1991, a cura di B. North). Strasbourg, Council of Europe.
- *Council of Europe 1997: *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Council of Europe 1982: *Recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Appendix A di Girard, D., Trim, J.L.M. 1988.
- *Council of Europe 1997: *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Council of Europe 1998: *Recommendation no. R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Girard, D., Trim, J.L.M. (a cura di) 1998: Project no. 12 "Learning and teaching modern languages for communication": *Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Gorosch, M., Pottier, B., Riddy, D.C. 1967: *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3*. Strasbourg, AIDELA in collaborazione con Council of Europe.
- Malmberg, P. 1989: *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

Capitolo 2

a. Pubblicazioni analoghe al Livello soglia:

- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. in collaborazione con Näf, A. 1980: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M., Rancé, L. 1991: *Nivell Llidar per a escolars (8-14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J.M., Meira, A., Pascoal, J. 1988: *Nivel limiar (para o ensinolaprendizagem do Portugues como lingua segundalingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. 1976: *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
- Dannerfjord, T. 1983: *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendix*. Strasbourg, Council of Europe.
- Efstathiadis, S. (a cura di) 1998: *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.

Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S., Õispuu, J. 1997: *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg, Council of Europe.

Ek, J.A. van 1977: *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.

Ek, J.A. van, Trim, J.L.M. 1991: *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.

Ek, J.A. van, Trim, J.L.M. 1991: *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.

Ek, J.A. van, Trim, J.L.M. 1997: *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe.

Galli de' Paratesi, N. 1981: *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.

Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberg, A., Zuicena, I. 1997: *Latvie šu valodas prasmes limenis*. Strasbourg, Council of Europe.

Jessen, J. 1983: *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Council of Europe.

Jones, G.E., Hughes, M., Jones, D. 1996: *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg, Council of Europe.

Kallas, E. 1990: *Yatabi lebaaniyyi: un livello soglia per l'insegnamento dell'arabo libanese nell'università italiana*. Venezia, Cafoscarina.

King, A. (a cura di) 1988: *Atalase Maila*. Strasbourg, Council of Europe.

Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., Vergé, M.H. 1992: *Nivell llidar per a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Mifsud, M., Borg, A.J. 1997: *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg, Council of Europe.

Narbutas E., Pribu_auskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S., Vilkiene, L. 1997: *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L. (a cura di) 1980: *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L., Huart, M., Mariet, F. 1982: *Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.

Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University 1966: *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.

Salgado, X.A.F., Romero, H.M., Moruxa, M.P. 1993: *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Council of Europe.

Sandström, B. (a cura di) 1981: *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.

Slagter, P.J. 1979: *Un nivel umbral*. Strasbourg, Council of Europe.

Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G., Svindland, A.S. 1987: *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg, Council of Europe.

Wynants, A. 1985: *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg, Council of Europe.

b. Altre pubblicazioni:

Hest, E. van, Oud-de Glas, M. 1990: *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels, Lingua.

- Lüdi, G., Py, B. 1986: *Etre bilingue*. Bern, Lang.
- Lynch, P., Stevens, A., Sands, E.P. 1993: *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. 1982: *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. 1985: *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Coll. F., Paris, Hachette.
- Richterich, R. (a cura di) 1983: *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R., Chancerel, J.-L. 1980: *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R., Chancerel, J.-L. 1981: *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. 1980: *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M., Richterich, R., van Ek, J.A., Wilkins, D.A. 1980: *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Trim, J.L.M., Holec, H., Coste, D., Porcher, L. (a cura di) 1984: *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vol. I *Analytical summaries of the preliminary studies*, Vol. II *Preliminary studies* (contributi in inglese e francese). Strasbourg, Council of Europe.
- Widdowson, H.G. 1989: "Knowledge of Language and Ability for Use". *Applied Linguistics* 10/2: 128-137.
- Wilkins, D.A. 1972: *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

Capitolo 3

- *Ek, J.A. van 1985-86: *Objectives for foreign language learning*: vol. I *Scope*, vol. II *Levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. 1994: *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. 2000: *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang.
- North B., Schneider, G. 1998: "Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales". *Language Testing* 15/2: 217-262.
- Schneider, G., North, B. 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Capitolo 4

- Bygate, M. 1987: *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M., Swain, M. 1981: "A theoretical framework for communicative competence". In Palmer, A.S., Groot, P.G., Trosper, S.A. (a cura di): *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC, TESOL.

- Carter, R., Lang, M.N. 1991: *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, A. 1989: "Communicative Competence as Language Use". *Applied Linguistics* 10/2: 157-170.
- Denes, P.B., Pinson, E.N. 1993: *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2^a ed. New York, Freeman.
- Faerch, C., Kasper, G. (a cura di) 1983: *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Firth, J.R. 1964: *The tongues of men and Speech*. London, OUP.
- Fitzpatrick, A. 1994: *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. 1977: *Homo loquens*. Cambridge, CUP.
- Hagège, C. 1985: *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.
- *Holec, H., Little, D., Richterich, R. 1996: *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. 1990, 1994: *Les interactions verbales* (3 volumi). Paris, Colins.
- Laver, J., Hutcheson, S. 1972: *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. 1993: *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass., MIT.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A. 1977: *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D., Coste, D., Ferenczi, V., Mochet, M.-A. 1979: *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

Capitolo 5

- Allport, G. 1979: *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Austin, J.L. 1962: *How to do things with words*. Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. 1986: *Intonation*. Cambridge, CUP.
- Crystal, D. 1969: *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.
- Furnham, A., Bochner, S. 1986: *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
- Gardner, R.C. 1985: *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. 1975: "Logic and conversation". In Cole, P., Morgan, J.L. (a cura di): *Speech acts*. New York, Academic Press: 41-58.
- Gumperz, J.J. 1971: *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.

Gumperz, J.J., Hymes, D.H. 1972: *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart, Wiston.

Hatch, E., Brown, C. 1995: *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.

Hawkins, E.W. 1987: *Awareness of language: an introduction*. Nuova ed., Cambridge, CUP.

Hymes, D. 1974: *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Hymes, D.H. 1972: *On communicative competence*. In Pride and Holmes (a cura di) 1972.

Hymes, D.H. 1984: *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.

Kingdon, R. 1958: *The groundwork of English intonation*. London, Longman.

Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (a cura di) 1977: *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium Verlag.

Labov, W. 1972: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Lehrer, A. 1974: *Semantic fields and lexical structure*. London, Amsterdam.

Levinson, S.C. 1983: *Pragmatics*. Cambridge, CUP.

Lyons, J. 1977: *Semantics*. Voll. I e II. Cambridge, CUP.

Mandelbaum, D.G. 1949: *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.

Matthews, P.H. 1974: *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP.

Matthews, P.H. 1981: *Syntax*. Cambridge, CUP.

Neuner, G. 1988: *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP 12 (87) 24. Strasbourg, Council of Europe.

O'Connor, J.D., Arnold, G.F. 1973: *The intonation of colloquial English*. 2^a ed. London, Longman.

O'Connor, J.D. 1973: *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.

Pride, J.B., Holmes, J. (a cura di) 1972: *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.

Rehbein, J. 1977: *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.

Robinson, G.L.N. 1985: *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.

Robinson, W.P. 1972: *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.

Roulet, E. 1972: *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.

Sapir, E. 1921: *Language*. New York, Harcourt Brace.

Searle, J. 1969: *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.

Searle, J.R. 1976: "The classification of illocutionary acts". *Language in society*, vol. 51/1: 1-24.

Trudgill, P. 1983: *Sociolinguistics*, 2^a ed. Harmondsworth, Penguin.

Ullmann, S. 1962: *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.

Wells, J.C., Colson, G. 1971: *Practical phonetics*. Bath, Pitman.

Widdowson, H.G. 1992: *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.

Wray, A. 1999: "Formulaic language in learners and native speakers". *Language teaching* 32/4. Cambridge, CUP.

Wunderlich, D. (a cura di) 1972: *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athenäum.

Zarate, G. 1986: *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.

Zarate, G. 1993: *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

Capitolo 6

Berthoud, A.-C. (a cura di) 1996: "Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue". *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.

Berthoud, A.-C., Py, B. 1993: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.

Besse, H., Porquier, R. 1984: *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L., Paris, Hatier.

Bloom, B.S. 1956: *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.

Bloom, B.S. 1976: *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.

Broeder, P. (a cura di) 1988: *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project "Second language acquisition by adult immigrants"*. Strasbourg, Tilburg, Göteborg, ESF.

Brumfit, C. 1984: *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.

Brumfit, C. 1987: "Concepts and Categories in Language Teaching Methodology". *AILA Review* 4: 25-31.

Brumfit, C., Johnson, K (a cura di) 1979: *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.

Byram, M. 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. 1989: *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. 1997: *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Council of Europe.

Callamand, M. 1981: *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.

Canale, M., Swain, M. 1980: "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics* 1/1.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (a cura di) 1998: *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berne, CDIP.

Cormon, F. 1992: *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.

Coste, D. 1997: "Eduquer pour une Europe des langues et des cultures". *Etudes de linguistique appliquée* 98.

*Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997: *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.

Cunningsworth, A. 1984: *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.

*Girard, D. (a cura di) 1988: *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.

Dalgallian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. 1981: *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.

Dickinson, L. 1987: *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.

Gaotrac, L. 1987: *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L., Paris, Hatier.

Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. 1992-3: "A student's contribution to second language learning": Part I "cognitive variables", Part II "affective variables". *Language teaching*. Vol. 25 n. 4, vol. 26 n. 1.

Girard, D. 1995: *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.

Grauberg, W. 1997: *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.

Hameline, D., 1979: *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. Paris, E.S.F.

Hawkins, E.W. 1987: *Modern languages in the curriculum*. Ed. rivista, Cambridge, CUP.

Hill, J. 1986: *Literature in language teaching*. London, Macmillan.

Holec, H. 1981: *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.

Holec, H. 1982: *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.

*Holec, H. (a cura di) 1988: *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (con contributi in inglese e francese). Strasbourg, Council of Europe.

Komensky, J.A. (Comenius) 1658: *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.

Kramsch, C. 1993: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.

Krashen, S.D. 1982: *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.

Krashen, S.D., Terrell, T.D. 1983: *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.

Little, D., Devitt, S., Singleton, D. 1988: *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.

MacKay, W.F. 1965: *Language teaching analysis*. London, Longman.

McDonough, S.H. 1981: *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.

Melde, W. 1987: *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Günter Narr Verlag.

Pêcheur, J., Viguer, G. (a cura di) 1995: *Méthodes et méthodologies*. Coll. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.

Piepho, H.E. 1974: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Franconius.

*Porcher, L. 1980: *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L. (a cura di) 1992: *Les auto-apprentissages*. Coll. Recherches et applications, Paris, Le français dans le monde.

Py, B. (a cura di) 1994: "L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents". *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.

Rampillon, U., Zimmermann, G. (a cura di) 1997: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.

Savignon, S.J. 1983: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass., Addison-Wesley.

*Sheils, J. 1988: *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe.

Schmidt, R. W. 1990: "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11/2: 129-158.

Skehan, P. 1987: *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.

Spolsky, B. 1989: *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.

Stern, H.H. 1983: *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.

Stern, H.H., Weinrib, A. 1977: "Foreign languages for younger children: trends and assessment". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10: 5-25.

The British Council 1978: *The teaching of comprehension*. London, British Council.

Trim, J.L.M. 1991: "Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication". In Grebing, R. *Grenzenloses Sprachenlernen*. Relazione in onore di Reinhold Freudenstein. Berlin, Cornelsen.

Williams, E. 1984: *Reading in the language classroom*. London, Macmillan.

Capitolo 7

Jones, K. 1982: *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.

Nunan, D. 1989: *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.

Yule, G. 1997: *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Capitolo 8

Breen, M.P. 1987: "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching*, vol. 20 n. 2 (parte 1), 3 (parte 2): 81-92; 157-174.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., Margreaves, M. 1974: *Primary French in the balance*. Slough, NFER.

Clark, J.L. 1987: *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.

*Coste, D. (a cura di) 1983: *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.

- Coste, D., Lehman, D. 1995: "Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours". *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. 1987: *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass., Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. 1994: *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Johnson, K. 1982: *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C. 1983: *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. 1972: *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. 1988: *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. 1980: *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Coll. L.A.L., Paris, Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch., Koch, L. 1999: *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Disponibile anche in Internet: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1995: *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2*. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (a cura di) 1996: "Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs". *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- Wilkins, D.A. 1976: *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.
- *Wilkins, D.A. 1987: *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP (87) 10. Strasbourg, Council of Europe.

Capitolo 9

- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. 1995: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. 2000: *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (a cura di Alderson, J.C., Bachman, L.F.). Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. 1990: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. 1989: *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D., Moore, D. (a cura di) 1992: "Autour de l'évaluation de l'oral". *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. 2000: *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (a cura di Alderson, J.C., Bachman, L.F.). Cambridge, CUP.
- Lado, R. 1961: *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.

- Lussier, D. 1992: *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Coll. F., Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A., Lescure, R. (a cura di) 1993: "Evaluation et certifications en langue étrangère". *Recherches et applications. Le français dans le monde*, numero speciale agosto-settembre 1993.
- Oskarsson, M. 1980: *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- Oskarsson, M. 1984: *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.
- Reid, J. 2000: *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, a cura di Alderson, J.C., Bachman, L.F.). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (a cura di) 1991: *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate 1998: *The multilingual glossary of language testing terms* (Studies in language testing 6). Cambridge, CUP.

Indice analitico

L'indice comprende la Prefazione, le Note per il lettore, i Capitoli 1-9, le Appendici A e B. I riferimenti contrassegnati con t si riferiscono alle tabelle.

- abilità 14-16, 129
 - di studio 131-33, 182
 - euristiche 133, 182
- accento 148-50
- accuratezza 218
- acquisizione 170-71
- affidabilità 218
- apprendente 177
 - autonomia e responsabilità dell'a. 182
 - competenze e caratteristiche dell'a. 195-97
- apprendimento 170-71
 - linguistico 22-24, 161-90
- approccio
 - ad albero 38-41
 - modulare 214
 - multidimensionale 214
 - nozionale-funzionale 142-43
 - orientato all'azione 11-13
- ascolto 82-86
- attività linguistiche 17-18
 - comunicative 31, 67-111, 221, 261t
 - di interazione 92-107, 114, 122
 - di lettura 86-90
 - di mediazione 17-18, 71-72, 108-09, 122, 130
 - di parlato 72-76
 - di produzione 17-18, 79-82, 113, 122
 - di ricezione 82-91
 - di scrittura 77-79
 - estetiche 70-71
 - ludiche 69-70
 - relative al testo 120-23
- autovalutazione 34-35t, 222, 234-36
- bilinguismo 205

- canale 115-17
- categorie descrittive 60-61t
- classificazione
 dei risultati 51-53
 dei temi 65-67
 della padronanza 226-27
 in base a liste/scale a punteggio 221-22, 231-32
- code switching* 164-65
- coerenza 9, 41-45, 154, 263-64
- competenza
 discorsiva 150-51
 "esistenziale" 15, 130-31, 182
 fonologica 143-44
 funzionale 154-59
 generale 12, 13-16, 125-32, 180-83
 grammaticale 138-41, 185-87
 lessicale 136-37
 linguistico-comunicativa 12, 16-17, 33, 133-59
 ortoepica 144-45
 ortografica 144-45
 pragmatica 16-17, 150-59, 188
 semantica 142-43
 sociolinguistica 16-17, 146-50, 188
- competenza linguistica 16-17, 134-35, 183-89
 descrittori 47-50, 221-23, 255-60
 livelli 20-22, 51-53, 223-24
 scale 27-29, 47-50, 222
 valutazione 217-24
- compito 12-13, 19-20, 67-69, 180, 191-203
 di interazione e di produzione 197-200
 di ricezione e di comprensione 197, 200-03
- comunicazione linguistica
 processi di c. 112-15
 strategie di c. 71-109
- comunicazione non verbale 110-11
- conoscenza 13
 del mondo 125-26
 dichiarativa (cfr. sapere) 13, 15, 125-28
 socioculturale 126-28
- consapevolezza interculturale 55, 128
- consapevolezza linguistica e comunicativa 132
- Consiglio d'Europa XI-XV
- politica linguistica del C. 2-5
- Contatto (A1 - Breakthrough)* 29, 41
- contesto 12, 57-65, 60-61t
 dell'interlocutore 64-65
 dell'utente 63-64
 mentale 63-65
- controllo 114-15
- criteri
 del Quadro comune europeo 8-9
 di valutazione
 - in base a padronanza 226-27
 - in base a progressività 226-27
- curricolo 207-13
- descrittori
 attività comunicative 220-21
 competenza linguistica 31-38, 221-23, 255-60
 criteri per i d. 27-29
 esempi di d. (cfr. scale) 31-38, 45-46
- descrizione
 parametri di d. 27-29
- diversificazione
 degli obiettivi 207-09
 dei curricula 209-12
 linguistica 206-07
- dominio 12, 18, 57-59
 educativo 58
 personale 58
 professionale 58
 pubblico 58
- Efficacia (C1 - Effective Operational Proficiency)* 29, 45
- errore 189
 analisi degli errori 190
 errori e sbagli 189
- esami (cfr. test, valutazione) 218-19, 223-24
- esercizi 186-87
- fattori cognitivi 195-96
- finalità XI-XIII
- flessibilità 38-41, 151
- formule fisse
 di tradizione popolare 147
- giudizio
 in base a criteri 232-33
 in base all'impressione (cfr. valutazione) 232-33
- identificazione personale 68
- insegnante 173-74, 176-77
- insegnamento linguistico 22-24, 161-90
- interazione 18, 92-107, 114, 122
 attività di interazione 71, 92-103
 faccia a faccia 102
 schemi interazionali 155-57
 scritta 102-03
 strategie di i. 104-07
- interculturalità (cfr. consapevolezza interculturale) 55
- interlingua 189
- interlocutore 64-65
- interpretariato 122-23
- lessico
 ampiezza 137, 183-84
 padronanza 138
 selezione 184
 sviluppo 183
- lettura 86-90
- Livelli comuni di riferimento 20-22, 29-30
 coerenza del contenuto 41-45
 criteri dei descrittori 27-29
 griglia di autovalutazione 34-35t
 presentazione 30-31
 scala globale 32t
- Livello
 A1. Contatto 29, 41
 A2. Sopravvivenza 22, 29, 42
 B1. Soglia 22, 29, 42-43, 65-68
 B2. Progresso 22, 29, 44-45
 C1. Efficacia 30, 45
 C2. Padronanza 30, 45
- Livello avanzato 30
- Livello elementare 30
- Livello intermedio 30
- macrofunzioni 155
- mediazione 17-18, 108-09, 122
- metodi di elaborazione delle scale 244-49
 metodi intuitivi 245-46
 metodi qualitativi 246-47
 metodi quantitativi 247-48
- metodologia 174-90
- microfunzioni 154-55
- misurazione
 parametri di m. 28
- multilinguismo (cfr. plurilinguismo) 5
- multimedia (cfr. sussidi didattici) 115-17
- obiettivi
 criteri di raggiungimento degli o. 220-23
 di insegnamento/apprendimento 166-70, 207-12
 di politica linguistica 2-5
 varietà e diversificazione degli o. 166-70, 207-09
- ortografia (cfr. competenza ortografica) 187-88
- Padronanza (C2 - Mastery)* 30, 45
- paralinguistici, elementi 110-11
- paratestuali, elementi 111
- parlato (cfr. produzione orale)
 parlato bilingue 164-65
- pluriculturalismo 7, 163-66, 205
- plurilinguismo (cfr. multilinguismo) 5-7, 55, 163-66, 205-06
- politica linguistica 2-5
- Portfolio Europeo delle Lingue 6, 25, 213
- principio di cooperazione 151
- processi linguistici 12, 112-15
- produzione 17-18, 72-82, 113, 121
 orale (cfr. parlato) 72-76
 scritta (cfr. scrittura) 77-79
- profili d'uscita 213
 diversificazione dei 213
- Progresso (B2 - Vantage)* 22, 29, 44-45
- pronuncia 187
- Quadro comune europeo 1-2
 criteri 8-9
 definizione 1-2

ruolo 22-24
uso 7-8

rapporti sociali 146

registro 147-48

regole di cortesia 146-47

ricezione 17-18, 82-91, 113-14, 122
audiovisiva 90
orale (ascolto) 82-86
scritta (lettura) 86-90

saper apprendere 15, 131-33, 182

sapere (cfr. conoscenza dichiarativa) 13, 15, 125-28

saper essere (cfr. competenza "esistenziale") 15, 130-31, 182

saper fare (cfr. abilità) 14-16, 129

scala
analitica 48
confronto tra scale 241-49, 255-66
di classificazione 222
di competenza linguistica 47-50, 222-23
esemplificativa 31-38, 45-50
- annunci pubblici 75t, 85t
- appropriatezza sociolinguistica 149t
- appunti, messaggi, moduli 103t, 118t
- come pubblico 84t
- materiale audio 85t
- attività comunicative 261t
- chiedere chiarimenti 107t
- coerenza e coesione 154t
- compensazione 81t
- competenza discorsiva 150-51, 153t
- competenza linguistico-comunicativa 262t
- comprensione orale generale 83t
- comprensione scritta generale 87t
- controllo e riparazione 82t
- conversazione (tra/con parlanti nativi) 84t, 94t, 95t
- cooperazione (finalizzata a uno scopo) 98t, 107t
- correttezza grammaticale 140t
- corrispondenza 103t
- discorsi a un pubblico 76t
- discussione e incontri formali 97t
- discussione informale 96t
- flessibilità 152t
- fonologia: padronanza 144t
- guardare Tv e film 90t
- individuare indizi e fare inferenze 91t
- interazione orale generale 93t
- interazione scritta generale 102t
- interviste 101t
- lavorare con i/sui testi 119t, 262t
- leggere corrispondenza 87t
- leggere istruzioni 89t
- leggere per informarsi 89t
- leggere per orientarsi 88t
- lessico: ampiezza e padronanza 137t, 138t
- monologo articolato: descrivere 74t
- monologo articolato: argomentare 74t
- ortografia: padronanza 145t
- parlato: fluenza 158t
- pianificazione 81t
- precisione delle asserzioni 159t
- produzione orale generale 73t
- produzione scritta generale 77t
- relazioni e saggi 79t
- repertorio linguistico generale 135t
- scambio di informazioni 100t
- scrittura creativa 78t
- strategie comunicative 262t
- sviluppo tematico 153t
- transazione di beni e servizi 99t
- turni di parola 106t, 153t

olistica 47
orientata alla diagnosi 48
orientata all'autore 48-49
orientata all'esaminatore 48
orientata all'utente 47-48

scenari curricolari 209-212

scrittura (cfr. produzione scritta) 77-79

situazione
di insegnamento/apprendimento XII-XIII
esterna 59, 60-61t

Soglia (B1 - Threshold) 22, 29, 42-43, 65-68
di comunicazione professionale 67-68

Sopravvivenza (A2 - Waystage) 22, 29, 42

strategie 12, 19-20, 33
di comunicazione linguistica 71-109

sussidi didattici (cfr. multimedia) 178

test (cfr. esami, valutazione) 218-19

testo 12, 19-20, 115-23, 178-80, 262
caratteristiche del testo 201-03

traduzione 122

uso della lingua
aspetti qualitativi 36-37t
attività e strategie 71-111
compiti e scopi 67-71
contesto 57-65
temi 65-67
testi 117-23

validità 217

valutazione (cfr. esami, test) 24-25, 217-39, 242t
analitica 233-34
continua 227
dell'insegnante 222

delle conoscenze 229-30

delle prestazioni 229-30

del profitto 225

di categorie 234

diretta 229

di serie 234

formativa 227-29

indiretta 229

metasistema di v. 236-39

oggettiva 230-31

olistica 233-34

puntuale 227

referita al criterio 225-26

referita alla norma 225-26

soggettiva 230-31

sommativa 227-29

su criterio di padronanza 226-27

su criterio di progressività (cfr. giudizio) 226-27

varietà degli obiettivi 166-70, 207-09

varietà linguistica 147

voto 51-53, 227-28, 234