



**WORKING PAPER N° 5/2017**

---

**IL QUADRO COMUNE EUROPEO  
DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE  
UN MANUALE**

**Contributo all'insegnamento delle lingue  
e al Piano Trentino Trilingue**

**Jean-Claude Beacco**

**Novembre 2017**



IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@ iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www. iprase.tn.it

*Comitato tecnico-scientifico*

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

*Direttore*

Luciano Covi

*Traduzione*

Alessandra Giordani

*Collaborazione alla traduzione*

*e coordinamento*

Ludowica Dal Lago

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Prima pubblicazione novembre 2017

*Realizzazione grafica e stampa*

Tipografia Mercurio – Rovereto

Il volume è disponibile all'indirizzo [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce documentazione-catalogo e pubblicazioni

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento

Progetto AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"

Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione

CUP C79J15000600001 – codice progetto 2015\_3\_1034\_IP.01

IPRASE PER L'AMBIENTE

Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



# **IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE**

## **UN MANUALE**

**Contributo all'insegnamento delle lingue  
e al Piano Trentino Trilingue**

**Jean-Claude Beacco**

## Jean-Claude Beacco

Professore ordinario di Scienze del linguaggio e di didattica delle lingue e delle cultura presso l'*Université Sorbonne Nouvelle-Paris III*; esperto di politiche linguistiche educative; consigliere per l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa.

# Indice

<b>Presentazione generale</b> .....	<b>9</b>
<b>Testo dell’invito a lanciare una consultazione per la Versione estesa del QCER (estratti) - Gennaio 2017</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Presentazione della sezione I Ritorno ai principi fondamentali del QCER</b> .....	<b>13</b>
1. Il QCER è stato realizzato all’interno del Consiglio d’Europa: che cos’è il Consiglio d’Europa? .....	14
2. Esiste un obbligo di utilizzo o di implementazione del QCER? .....	14
3. Il QCER è un programma europeo per l’insegnamento delle lingue? .....	16
4. Il QCER è stato inventato per creare test ed esami? .....	16
5. Cosa sono i livelli del QCER? .....	18
6. Il QCER è innovativo? .....	19
7. Il QERC è uno strumento tecnico per organizzare l’insegnamento delle lingue straniere .....	22
8. Il QCER è uno strumento politico per promuovere un’educazione plurilingue e interculturale .....	25
9. Dopo il Quadro (1): le Guide e la Piattaforma .....	27
10. Dopo il Quadro (2): le Descrizioni dei livelli di riferimento per le lingue nazionali e regionali (DNR) .....	29
11. Definizioni dei concetti e delle nozioni principali .....	33
<b>2 Presentazione della sezione II L’utilità del QCER per i piani di studio in lingua e i curricula</b> .....	<b>39</b>
12. Il processo di costruzione dei programmi di lingua e il QCER (1): dalle finalità agli obiettivi.....	40
13. Il processo di costruzione dei programmi di lingua e il QCER (2): dagli obiettivi ai contenuti linguistici .....	45

14. Il processo di costruzione dei programmi di lingua e il QCER (3): dai generi testuali alle forme linguistiche da insegnare.....	49
15. Il QCER e la diversificazione degli insegnamenti linguistici (1) .....	54
16. Il QCER e la diversificazione degli insegnamenti linguistici (2): diversificazione degli obiettivi e dei percorsi .....	56
17. Il QCER e la convergenza tra insegnamenti linguistici.....	60
<b>3 Presentazione della sezione III</b>	
<b>L'utilità del QCER per le metodologie e le attività didattiche .....</b>	<b>65</b>
18. Il QCER suggerisce una metodologia per l'insegnamento delle lingue? .....	65
19. Il QCER e le sequenze didattiche: organizzazione per strategie comunicative e scenari sociali .....	69
20. Esempi di accompagnamento / apprendimento di strategie comunicative in sequenze metodologiche.....	73
21. Le competenze culturali e interculturali .....	78
22. Il QCER e l'apprendimento integrato di disciplina e lingua (AIDEL/CLIL/EMILE) .....	80
<b>Conclusione .....</b>	<b>85</b>

## Presentazione generale

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (qui di seguito il QCER o Quadro) ha ormai vent'anni di età, se consideriamo anche la versione provvisoria messa in circolazione dal 1996 e il fatto che quella "definitiva" del 2001 non ha subito profonde modifiche rispetto alla prima. Tuttavia, questo documento è ancora estremamente attuale, a tal punto che è in corso di elaborazione una versione "estesa" nella forma di un volume "parallelo" (2016-2018, vedi l'Invito a lanciare una consultazione, riportato alla fine di questa presentazione).

Pur essendo controverso, il Quadro gode ancora di una grande popolarità, anche se in taluni casi se n'è fatto un uso relativamente distorto rispetto allo spirito e al significato del documento iniziale. Simili distorsioni sono state prontamente individuate dal Consiglio d'Europa, il quale ha messo in guardia gli utenti da possibili interpretazioni riduttive di questo strumento, soprattutto in occasione del Forum intergovernativo sulle politiche linguistiche di Strasburgo (6-8 febbraio 2007) dal titolo "*Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e l'elaborazione di politiche linguistiche: sfide e responsabilità*". Da allora, tuttavia, non sono propriamente diminuite le approssimazioni nell'utilizzo del Quadro.

Il presente manuale intende proporre una rilettura fedele e chiara del QCER, volta soprattutto a suggerirne un utilizzo sempre legittimo, delimitando, tra le altre cose, gli ambiti in cui è particolarmente indicato.

Si tratta di una sorta di ritorno alle origini, oggi tanto più indispensabile in quanto è in corso di realizzazione il Piano *Trentino Trilingue*. Le autorità politiche della Provincia autonoma di Trento hanno scelto di considerare le politiche linguistico-educative un'importante dimensione delle politiche pubbliche, concretizzando quest'orientamento, peraltro eccezionale nel campo politico, nel Piano *Trentino Trilingue*.

Uno degli obiettivi di questo manuale consiste nel vedere in che misura l'utilizzo del QCER potrebbe facilitare l'attuazione del Piano *Trentino Trilingue*, per promuovere non solo l'insegnamento CLIL, ma anche quello delle lingue straniere, dell'italiano e di tutte le altre discipline giacché tutte linguistiche.

Il manuale è organizzato in tre serie di schede, di diversa lunghezza, che presentano dapprima il QCER (sezione I), poi indicano come servirsene per costruire dei programmi (sezione II) e infine suggeriscono delle attività didattiche (sezione III). Si tratta di una lettura guidata, volta a evidenziare



la grande utilità del QCER per l'elaborazione di programmi e la realizzazione delle attività didattiche, pur sapendo che non è l'unico strumento di lavoro disponibile a livello europeo per le strategie linguistiche.

## Testo dell'invito a lanciare una consultazione per la Versione estesa del QCER (estratti) Gennaio 2017

Cliccando sul link sottostante, potrete accedere alla versione provvisoria dei nuovi descrittori del QCER:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FormalConsultation.pdf>

A quindici<sup>1</sup> anni di distanza dalla sua pubblicazione, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (QCER) rimane uno tra gli strumenti politici del Consiglio d'Europa più noti e utilizzati. Da quando fu pubblicato ufficialmente nel 2001, sono sorte attorno al Quadro moltissime iniziative pratiche: esempi indicativi dei livelli di riferimento in numerose lingue, una banca dati di descrittori, manuali a uso degli enti esaminatori, guide destinate a diverse tipologie di utenti, ecc. A ciò si è aggiunta una serie di documenti politici che sviluppano ulteriormente i principi fondamentali e gli obiettivi educativi del QCER. All'implementazione di tali principi ha dato ovviamente un grande contributo il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL), promuovendo coraggiosamente obiettivi quali l'apprendimento riflessivo e l'autonomia dell'apprendente.

Indipendentemente dal materiale di supporto prodotto, il Consiglio d'Europa riceve frequentemente richieste di approfondimento di vari aspetti del QCER, tra cui l'arricchimento delle scale di competenza linguistica già esistenti, ad esempio con descrittori per la mediazione, l'interazione online, la letteratura [...]. Mentre il Quadro nel suo impianto è rimasto sostanzialmente immutato, l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa intende sfruttare la dinamica messa in moto dal suo esteso utilizzo per integrare i vari lavori condotti sui descrittori, dai tempi della sua prima pubblicazione ufficiale nel 2001, e per produrre una versione estesa di descrittori esemplificativi che completino la lista contenuta nel corpo del testo del QCER [...]; la nuova versione proposta è stata ampliata in due modi:

1. aggiornando e colmando le lacune delle scale dei descrittori del 2001;
  2. introducendo nuove scale per la mediazione (oltre all'interazione online, alla letteratura e all'utilizzo di repertori plurilingue e pluriculturali).
- [...]

---

<sup>1</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conference\\_bis\\_EN.asp?#P158\\_6455](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conference_bis_EN.asp?#P158_6455).



# 1 Presentazione della sezione I

## Ritorno ai principi fondamentali del QCER

Per una lettura corretta del Quadro e per evitare frequenti malintesi, è bene fornire subito alcune informazioni elementari e fattuali. Occorre anche chiarire alcuni luoghi comuni che lo riguardano. Si tratta di puntualizzazioni che presentiamo nelle schede che seguono, sotto forma di risposte a domande frequenti, quali: Cos'è il Consiglio d'Europa? "L'implementazione" del QCER è obbligatoria? Il QCER è un programma europeo per le lingue? Il QCER è stato inventato per creare test ed esami?

Saranno fornite anche le prime descrizioni e spiegazioni delle funzioni del Quadro, secondo lo spirito originario dello strumento: riguardano i *livelli* del QCER (5), ossia la nozione più conosciuta, oppure il ruolo assegnatogli nell'insegnamento delle lingue (7 e 8).

Si sottolinea parimenti come il Quadro abbia rappresentato il punto di partenza di una riflessione che è tuttora in corso e che si è concretizzata in altri strumenti del Consiglio d'Europa, molto meno noti del QCER (9 e 10).

Si propongono altresì alcune definizioni dei concetti e delle nozioni principali utilizzati nel Quadro e nel presente *Manuale* (11).

Le versioni di riferimento del Quadro sono redatte in inglese e francese, le due lingue ufficiali del Consiglio d'Europa.

Ne esiste una traduzione italiana (2002, Nuova Italia/Oxford) e una quarantina di traduzioni in altre lingue, anche di Paesi non europei.

Alcuni suggerimenti:

*Non accontentatevi di ciò che avete sentito dire a proposito del QCER. Verificate voi stessi, giacché a questo documento si vogliono far dire molte (troppe) cose.*

*Leggetelo, o meglio ancora: imparate a conoscerlo e ad acquisire una certa familiarità, poiché è uno strumento di lavoro.*

*Si raccomanda vivamente di non leggere il QCER dalla prima all'ultima pagina, meno che meno tutto d'un fiato!  
Il QCER è fatto prima di tutto per essere utilizzato e consultato.*

## SCHEDA 1

*Il QCER è stato realizzato all'interno del Consiglio d'Europa: che cos'è il Consiglio d'Europa?*

Il Consiglio d'Europa è un'organizzazione intergovernativa istituita nel 1949, che conta oggi 47 Paesi membri. La sua missione consiste nell'organizzare la cooperazione tra gli Stati nel campo dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto. Il suo strumento giuridico più importante è la *Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo*, sulla cui applicazione vigila la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo. Il Consiglio d'Europa ha sede a Strasburgo.

Le questioni afferenti alle lingue rappresentano solo una componente minoritaria delle attività espletate dal Consiglio, ma da oltre 60 anni sono trattate all'interno di un'apposita Unità delle politiche linguistiche. Per un quadro riassuntivo di tali attività, vedasi: *Le lingue per la democrazia e la coesione sociale. Diversità, qualità, equità. Sessant'anni di cooperazione europea*<sup>2</sup>.

L'Unità delle politiche linguistiche interviene nel promuovere la cooperazione tra gli Stati membri attraverso conferenze intergovernative, raccomandazioni rivolte agli Stati o ancora la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, entrata in vigore in Germania e nel Regno Unito, ma solo firmata (e non ancora ratificata) dalla Francia e dall'Italia<sup>3</sup>.

Tale Unità (trasformatasi ora nel Programma per le politiche linguistiche) si avvale anche di strumenti condivisi che propone ai rappresentanti ufficiali degli Stati membri e ai soggetti direttamente coinvolti nell'insegnamento delle lingue. Tra questi, lo strumento più noto è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).

***Il Consiglio d'Europa non deve essere confuso con l'Unione europea.***

Le loro iniziative e i loro punti di vista sulle lingue da insegnare non sempre convergono.

## SCHEDA 2

*Esiste un obbligo di utilizzo o di implementazione del QCER?*

Il Consiglio d'Europa non interviene, come fa l'Unione europea, attraverso regolamenti elaborati prima congiuntamente, poi recepiti per obbligo di legge dai singoli Stati membri. L'Unione europea, per vero, non ha nemmeno la facoltà di disciplinare una materia come quella dell'istruzione (secondo il cosiddetto *principio di sussidiarietà*), poiché questa ricade nella sovranità dei singoli Stati membri.

<sup>2</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/LPU-60ans\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/LPU-60ans_FR.pdf).

<sup>3</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default_fr.asp).

Il Consiglio d'Europa agisce essenzialmente per consenso, attraverso testi come le *Raccomandazioni* rivolte ai responsabili politici degli Stati membri e ai decisori. Una delle ultime che riguardano le lingue è, in ordine di tempo, la *Raccomandazione CM/Rec (2014)5 sull'importanza delle competenze nella/e lingua/e di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico* (disponibile in italiano)<sup>4</sup>. L'utilizzo del QCER, in questo o in quell'altro contesto, è il frutto quindi di una decisione locale e non dell'intervento, secondo alcuni potenzialmente abusivo, di un'organizzazione "esterna".

Sarebbe d'altronde ingenuo credere che simili decisioni dipendano solo da un potere centrale o da un governo, il quale è a sua volta composto da vari organi decisionali che possono assumere posizioni diverse, anche all'interno di uno stesso ministero. Possono contribuirvi, infatti, altri responsabili delle politiche linguistiche, diversi dalle autorità politiche locali o dai funzionari di alto livello, come ad esempio associazioni di categoria o sindacati. In Colombia, ad esempio, l'introduzione del QCER nel sistema educativo si deve soprattutto al *British Council* e questo ha stimolato un vero progetto di riforma dell'insegnamento dell'inglese, portato avanti dal Ministero della Pubblica Istruzione colombiano.

"L'introduzione" del QCER nell'insegnamento delle lingue può avvenire con diverse modalità e produrre conseguenze assai varie sulle attività didattiche propriamente dette. In alcuni Paesi, dove il suo utilizzo non è stato preparato o spiegato a sufficienza, è stato percepito dal corpo docenti come uno strumento tecnocratico "estraneo", oppure addirittura controproducente per l'insegnamento/apprendimento delle lingue. Inoltre, si è lasciato intendere o si è davvero inteso che questo documento fosse in grado di fornire una risposta a tutti gli interrogativi legati all'organizzazione dell'insegnamento delle lingue. Ora, non si può certo dire che esso lo sia, in particolare per quanto riguarda le attività didattiche vere e proprie e la relativa organizzazione in sequenze (vedasi sezione III).

### *Il QCER non ha alcuna funzione prescrittiva*

Il concetto è ribadito in ogni pagina:

*Spetterà agli utenti del QCER prevedere e precisare, a seconda dei casi<sup>5</sup> in quale gamma di attività (di produzione orale) dovrà essere rinforzato l'apprendente (4.4.1.1)*

La ricorrenza di questa formulazione evidenzia senza la minima ambiguità il ruolo decisivo degli utenti.

<sup>4</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/RecCM-\(2014\)5\\_LangScol\\_It.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/RecCM-(2014)5_LangScol_It.pdf).

<sup>5</sup> La sottolineatura è aggiunta dallo scrivente.

### SCHEDA 3

#### *Il QCER è un programma europeo per l'insegnamento delle lingue?*

Il QCER è uno strumento di riferimento, e più precisamente una *base comune attorno alla quale costruire dei programmi*. Non può essere in alcun modo considerato un programma di lingue comune rivolto ai 47 Stati membri del Consiglio d'Europa.

Per coglierne pienamente l'importanza, occorre ricordare che presenta molti punti in comune con i *referenziali delle competenze* utilizzati in ambito economico, la cui funzione è descrivere, con la massima precisione possibile, le competenze che definiscono e caratterizzano una mansione lavorativa o un determinato incarico. Questi si presentano come un insieme gerarchico di competenze, classificate in categorie. Ogni competenza deve essere riferibile a un indicatore, rappresentato perlopiù dai risultati tangibili e osservabili che si possono conseguire grazie alla stessa. Il fine ultimo è quello di accompagnare le risorse umane, aiutandole ad adattarsi al cambiamento.

Similmente, la funzione principale del QCER consiste nell'individuare, in modo articolato e analitico, i parametri che intervengono nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue. Da qui, l'importanza delle definizioni proposte e della terminologia adottata, che aspirano a essere condivise. Tale prospettiva si palesa fin dall'enunciazione di una decina di concetti chiave (dominio, situazione, testo, ecc.) all'inizio del testo (2.1).

Il Quadro ha la funzione di agevolare gli scambi tra operatori del settore proponendo loro una base comune: attraverso questo "zoccolo" di definizioni condivise, ciascuno deve poter descrivere con chiarezza gli obiettivi e le finalità dell'insegnamento che ritiene personalmente più pertinenti, così come il fine ultimo dei programmi e la natura delle competenze da acquisire.

***Questo strumento di lavoro*** è destinato sia ai direttori generali dei ministeri sia ai docenti, così come ai formatori dei formatori o agli autori dei libri di testo. Esso ***offre una visione globale e coerente dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, definendone gli aspetti in forma consensuale, concisa e strutturata.***

### SCHEDA 4

#### *Il QCER è stato inventato per creare test ed esami?*

Il QCER è vittima del proprio successo, poiché gli stessi temi che ne hanno garantito la diffusione hanno contribuito anche a trasmetterne un'immagine distorta.

Il Quadro è stato realizzato da gruppi di utenti tra i più vari, dalle autorità ministeriali competenti in materia di istruzione fino agli studenti di livello avanzato. Per tutti questi utilizzatori sono state elaborate delle *Guide speci-*

*fiche*: il QCER non offre le stesse risorse ai vari utenti, compresi i valutatori e gli esaminatori, giacché essi hanno esigenze diverse. Si noterà immediatamente che il sottotitolo del Quadro è: *apprendimento, insegnamento, valutazione*. La valutazione è l'ultimo punto trattato, affrontato di fatto in poco più di una decina di pagine, nell'ultimo capitolo (9).

Tuttavia, i primi a servirsene sono stati le istituzioni private o gli enti statali o parastatali responsabili delle certificazioni di lingue. La spiegazione sta nel fatto che in molti Paesi l'insegnamento delle lingue straniere e le prove di accertamento delle competenze sono proposti al di fuori del sistema scolastico. Poiché le lingue sono considerate ormai parte integrante del patrimonio professionale di ciascun cittadino, la domanda sociale di certificazioni linguistiche continua a crescere. Ora, le prove d'esame scolastiche (la maturità, ad esempio) non sono sufficienti per caratterizzare queste competenze in base a criteri chiari, trasparenti e standardizzati.

Gli enti certificatori, che propongono anche corsi di lingua (come *Cambridge Assessment English* per l'inglese lingua straniera o *Istituto Cervantes* per lo spagnolo lingua straniera), godono di una certa indipendenza che li rende generalmente più reattivi alla domanda sociale. E gli operatori del settore si sono anche ben organizzati a livello nazionale e internazionale attraverso, ad esempio, *l'Association of Language Testers in Europe (ALTE* <http://www.alte.org> ).

Stando così le cose, è diventato quasi un riflesso automatico utilizzare il Quadro per realizzare prove di accertamento, perché dopo 30 anni di approccio cosiddetto *comunicativo* all'insegnamento delle lingue, è stato proprio questo documento a ridare maggiore rilievo e visibilità alla nozione di *competenza*. L'approccio per competenze, definite e individuate in termini di *performance*, consente di caratterizzare le varie forme di padronanza di una lingua straniera. Diventa così possibile definire dei parametri di riferimento o degli standard di risultato che siano espliciti e identici da una lingua all'altra. Ne beneficiano anche la qualità e l'affidabilità delle certificazioni linguistiche, grazie in particolare ai livelli di riferimento e ai relativi descrittori riportati nel capitolo 4 del QCER. Le soglie funzionali di apprendimento messe a punto dall'associazione ALTE sulla base dei descrittori del Quadro compaiono nell'allegato D del documento europeo (*The ALTE "Can do" statements*).

Sono appunto la ***crescente richiesta sociale*** di certificazioni linguistiche affidabili e ***le opzioni teoriche del QCER*** (modello di apprendimento delle lingue costituito da un insieme gerarchico di competenze) ad aver ***imposto molto rapidamente l'idea secondo la quale il Quadro era essenzialmente uno strumento di elaborazione di test linguistici***. Invece non è assolutamente vero: il QCER è stato pensato innanzitutto come strumento di elaborazione di politiche linguistiche educative.



## SCHEDA 5

### Cosa sono i livelli del QCER?

Tra i concetti principali del Quadro (2.1) non figura la nozione di *livello*, eppure questa ne costituisce oggi la categoria più nota e diffusa, nelle forme sintetiche e onnipresenti (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) che tutti conosciamo. In realtà, questa nozione era presente già da molto tempo nell'insegnamento delle lingue, quando si parlava dei livelli *elementare*, *principiante*, *intermedio*, *avanzato*. Ma allora non era possibile descrivere con precisione le relative "competenze" (un concetto non ancora utilizzato) se non in termini grammaticali, in funzione di ogni specifica lingua e con grandi variazioni da una definizione all'altra.

Il QCER adotta un approccio analitico delle competenze (detto *orizzontale*), ma lo combina con una dimensione verticale attraverso i *livelli comuni di riferimento*; si sottolinea, tuttavia, che un modello bidimensionale di questo tipo comporta una notevole semplificazione.

La competenza di comprensione dell'orale, ad esempio, è scomposta in sotto-competenze del tipo: comprendere interazioni tra interlocutori nativi, comprendere annunci... (4.4.2.1) o trasmissioni televisive (4.4.2.3), ma è anche definita secondo vari "livelli"; la seguente definizione (o *descrittore*) corrisponde a questa duplice dimensione orizzontale e verticale:

#### [Comprendere trasmissioni televisive e film, Livello A2]

*È in grado di afferrare gli elementi essenziali dei notiziari televisivi riferiti a un certo evento, incidente, ecc., se il commento è accompagnato da un supporto visivo.*

La disarticolazione in livelli di competenza si giustifica nel senso che "attribuisce più concretezza a ciò che si può ragionevolmente attendere" di conseguire a ogni stadio. Ciò consente anche "l'organizzazione in unità didattiche che tengano conto della progressione"(2.2). I sei livelli principali sono a loro volta scomponibili in ulteriori scansioni descrittive, consentendo in tal modo progressioni più flessibili (3.5) o persino multiple (progressione specifica per competenza).

Tali osservazioni suggeriscono che:

- la nozione di *livello di riferimento* non deve essere confusa con quella di obiettivo da conseguire. I livelli, in realtà, sono dei *punti di repere* collocati lungo il percorso di apprendimento teorico costruito dai descrittori del Quadro. Essi identificano momenti particolari e significativi nello sviluppo individuale delle competenze linguistiche. Possiamo equipararli a una serie di pietre miliari collocate lungo le arterie stradali (laddove nessun automobilista ha l'obbligo di fermarsi esattamente all'altezza di un cippo chilometrico) o di boe ancorate sul fondale marino ma galleggianti in superficie, all'interno di un certo specchio d'acqua;

- i livelli di riferimento non sono “equidistanti”; vanno visti piuttosto lungo una scala di sviluppo esponenziale. Se è possibile che un parlante italo-fono, dopo 50 ore di corso di francese, raggiunga il livello A1, gli occorreranno invece molti anni di residenza in Francia per essere in grado di distinguere l’accento di Marsiglia da quello di Bordeaux (C1).

Si è assistito a un proliferare di utilizzi spesso incontrollati di questi parametri: si sente parlare facilmente di *livello A1-A2* o di *livello B1+*, “dimenticando” che un livello di riferimento è definito da un insieme di descrittori, o meglio dall’*insieme* dei descrittori del Quadro che lo riguardano. Se un discente risponde alle definizioni del livello C1 nella produzione di testi scritti o nell’ascolto di materiale audiovisivo, ma non è in grado di distinguere alcuni accenti regionali (ossia un altro descrittore di C1, vedi sopra), non si dovrebbe considerarlo arrivato a questo livello. Le sigle “A1”, “A2”, “B1”, tendono a svuotarsi di contenuto e sono troppo spesso usate come l’equivalente, più moderno e “scientifico”, dei tradizionali termini *principiante*, *intermedio*, *avanzato*.

**Si può affermare che un apprendente si trovi a questo o a quello stadio del percorso di apprendimento se i testi (orali e scritti) che egli produce soddisfano tutti i criteri (in altre parole, tutti i descrittori) che lo caratterizzano e non soltanto alcuni di essi (ad es., quelli del capitolo 4 del QCER).**

## SCHEDA 6

### *Il QCER è innovativo?*

Prima del QCER esistevano altri strumenti di riferimento, i quali proponevano però soprattutto degli inventari di contenuti da insegnare. Molto presto, in effetti, alcuni lavori nel campo della glottodidattica cominciarono a interessarsi ai criteri o alle indagini da condurre per scegliere quali elementi linguistici insegnare e come distribuirli gradualmente lungo tutto il processo di apprendimento (ad es., Mackey 1965 o Stern 1984). Si giunse così a inventari lessicali e grammaticali come il *Basic English* (M. Ogden & M. Richards), o il *Français fondamental*, elaborato tra il 1951 e il 1954 (Gougenheim *et al.* 1967) che servì da spunto per l’elaborazione dei metodi audiovisivi per il francese lingua straniera di allora.

## *I Livelli soglia*

Verso la metà degli anni '70, si assiste allo sviluppo di una nuova generazione di strumenti di riferimento: i *Livelli soglia* (*Threshold Level, Niveau seuil...*), promossi dalla Divisione per le lingue vive del Consiglio d'Europa<sup>6</sup>. Questi propongono un modello di ciò che alcuni gruppi di apprendenti (turisti, uomini d'affari, migranti...) devono essere in grado di "fare"/dire per raggiungere una certa "soglia" di comunicazione, ossia per comunicare in modo indipendente in un Paese straniero. Questi strumenti non partono da indagini statistiche, ma dalle opinioni linguistiche degli esperti; presentano marcate differenze tra di loro, tuttavia sono strutturati tutti secondo lo stesso modello e caratterizzati, in particolare, da inventari di funzioni comunicative che ne diventeranno, col passare del tempo, la componente più famosa. La prima specificazione di questo "livello soglia" è stata elaborata nel 1975 per la lingua inglese (*Threshold Level, Cambridge University Press*), la seconda nel 1976 per la lingua francese (*Un Niveau Seuil, Editions Didier*): due strumenti che hanno funto da modello, *de facto*, a quelli elaborati successivamente per altre lingue. I livelli soglia sono stati elaborati per moltissime lingue tra le quali, ad esempio, l'italiano (N. Galli de' Paratesi (1994), Strasburgo, Consiglio d'Europa). Gli ultimi documenti in ordine di pubblicazione risalgono addirittura all'anno 2005. Essi hanno avuto un ruolo molto importante nell'insegnamento delle lingue, nella misura in cui hanno reso didatticamente credibile l'approccio comunicativo; tuttavia, non hanno prodotto molte conseguenze come referenziali, se non l'introduzione della categoria "funzione comunicativa" nei programmi didattici. Ciò dipende in particolare dal fatto che la competenza dell'autonomia linguistica corrispondente al livello soglia è definita solo da liste di vocaboli di una lingua e non da descrittori, come avviene invece nel Quadro.

È tuttora possibile utilizzare gli inventari e i riferimenti contenuti nei *Livelli soglia* del Consiglio d'Europa, come ad esempio:

- per l'inglese:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage\\_CUP.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf)  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level\\_CUP.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf)  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Vantage\\_CUP.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Vantage_CUP.pdf)
- per il francese: Coste D. et al. *Un niveau-seuil* (1976). Paris. Didier.
- per il tedesco: Baldegger M., Müller, M. & Schneider, G. (1981). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.

Essi hanno rappresentato spesso il punto di partenza per l'elaborazione delle *Descrizioni dei livelli di riferimento del QCER per lingua* (DNR, vedi scheda 10).

---

<sup>6</sup> Nome della Divisione delle politiche linguistiche fino al 1998.

## *Il QCER, un referenziale di terza generazione*

Il QCER rientra in questa dinamica. Tuttavia, rispetto ai referenziali precedenti, la sua novità sta nel fatto di proporre un modello di competenze e non una lista di vocaboli, poiché non fa riferimento ad alcuna lingua in particolare. Il Quadro è anche *comune* nel senso che si fonda su conoscenze ritenute ormai acquisite e condivise, in Europa e altrove, dagli specialisti dell'insegnamento delle lingue straniere.

Non avrebbe potuto essere nemmeno troppo innovativo nel merito, poiché l'obiettivo era di renderlo compatibile con le diverse tradizioni educative di ben 47 Stati membri. Come dimostra la relativa bibliografia generale, esso pone sicuramente l'accento su alcuni aspetti della riflessione didattica. Ma è rimasto, in fondo, solo un "minimo comune denominatore", che non ha di certo introdotto opzioni teoriche in netto contrasto con il passato. La sua vera innovazione, piuttosto, sta nella sintesi che riesce a operare combinando armoniosamente diversi elementi noti (come *competenza, livello, testo, ecc.*). In un certo qual modo, costituisce il modello sottostante che mancava nei vari *Livelli soglia* realizzati per ogni singola lingua.

Il Quadro si pone in continuità con i precedenti strumenti di riferimento per le lingue. Non è in contrasto con la didattica delle lingue degli anni '90. Ma costruisce, partendo dagli spunti di riflessione emersi nelle discussioni sulla didattica in Europa (e non solo) e adottati consensualmente, un modello coerente e operativo di apprendimento/insegnamento delle lingue vive, capace di soddisfare le esigenze dei decisori e degli operatori del settore.

### **Bibliografia**

Gougenheim G., Michéa R., Rivenc R. & Sauvageot A. (1954): *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Etablissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.

Mackey W.F. (1965): *Language teaching analysis*, London, Longman.

Ogden C. K. & Richards I. A. (1923): *The meaning of meaning: A study of the influence of thought and of the science of symbolism*.

Stern H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

## SCHEDA 7

### *Il QERC è uno strumento tecnico per organizzare l'insegnamento delle lingue straniere*

Il Quadro è uno strumento di lavoro che si presenta come un inventario articolato e analitico di ciò che vuol dire conoscere e imparare una lingua straniera. Il suo obiettivo è individuare e descrivere gli elementi costitutivi della conoscenza di una lingua nonché i parametri che ne caratterizzano l'insegnamento e l'apprendimento.

Il QCER introduce una nuova prospettiva globale orientata all'azione, detta azionale. Nella costruzione di questo modello teorico di apprendimento, l'apprendente è considerato un "attore sociale" che ha dei compiti da portare a termine; i suoi atti di parola rientrano in attività linguistiche, le quali a loro volta rientrano in un determinato contesto sociale.

Il Quadro introduce la descrizione di questo modello abbozzando una prima idea della sua struttura e dei suoi concetti più importanti (2): competenze generali (come "saper imparare"), competenze linguistico-comunicative (linguistica, sociolinguistica, pragmatica), attività linguistiche (come la ricezione). Precisa in seguito anche gli ambiti in cui si esercitano le attività linguistiche (2.1.4), così come le strategie e i relativi compiti, laddove l'obiettivo è di arrivare alla produzione di testi (scritti o orali) (2.1.5). Poi viene la sezione dedicata ai livelli (2.2), la cui nozione è descritta e sviluppata nel capitolo 3 (vedi scheda 5).

Gli inventari di competenze più utilizzati sono riportati nel capitolo 4, dedicato alle forme di utilizzo della lingua, dette *attività linguistico-comunicative*. Queste possono essere orali o scritte, interattive o meno, di ricezione, produzione o mediazione; si tratta di 8 serie, scomposte a loro volta in sottoelementi e graduate in livelli di riferimento. Meno note, ma ugualmente importanti, sono le descrizioni delle strategie che rendono possibili tali attività, strategie di apprendenti/parlanti che potrebbero suggerirne altrettante di natura didattica. La fine del capitolo (4.6) è dedicata alla nozione di testo, attraverso categorie come tipologie e generi testuali. Ma tale nozione non sembra tenere ancora in grande considerazione il contributo dell'analisi del discorso, e la nozione di genere non è utilizzata in seguito nella specificazione della competenza discorsiva (5.2.3.1) (vedi schede 13 e 14).

Il capitolo 6 contiene soprattutto alcune descrizioni delle competenze attinenti al linguaggio (lessico, forme di cortesia, ecc.) che si manifestano attraverso le attività linguistiche. Riprende sistematicamente categorie già note (ampiezza del lessico, ortografia), ma poiché il QCER non fa riferimento ad alcuna lingua particolare, rimane necessariamente abbastanza generico in merito alle competenze linguistiche (la padronanza di termini, pronuncia e grafia di una lingua).

Nei capitoli 6 e 7, il Quadro propone un inventario di opzioni metodologiche disponibili per l'insegnamento e l'apprendimento (6.4), pur dichiarando di

non volerne privilegiare alcuna (vedi scheda 18). Sviluppa inoltre una descrizione di attività concrete (dette *compiti*) che costituiscono l'insegnamento e devono puntare all'apprendimento.

Il capitolo 8 è dedicato alla diversificazione degli insegnamenti. Presenta le diverse strategie di costruzione dei curricula (sotto forma di "scenari curricolari"), che consentono di variare l'offerta linguistica dei sistemi educativi, il che è possibile a condizione di accettare che la padronanza di una lingua possa variare in termini di competenze possedute e di livello raggiunto (vedi scheda 15).

Il capitolo 9 spiega in che modo il Quadro può essere una risorsa ai fini della valutazione, e presenta una tipologia delle possibili forme di valutazione. Saranno proprio gli aspetti relativi all'accertamento delle competenze a contribuire maggiormente al successo del QCER, facendo un po' dimenticare tutto il resto, come temevano dichiaratamente alcuni dei suoi promotori: il Quadro avrebbe dovuto concludersi con il capitolo 8, ma alla fine come epilogo (che non esiste peraltro nel QCER) è stato aggiunto il capitolo *Valutazione* (9), il quale avrebbe dovuto comparire negli Allegati.

Il Quadro è costituito da *checklist* volte a guidare quanti hanno la responsabilità di progettare curricula, manuali scolastici, esami e attività didattiche. Non privilegia alcuna opzione tra quelle descritte, ma si limita a raccoglierle in modo sistematico e organizzato.

## Allegato

### Le scale del QCER

Il QCER è noto soprattutto per le scale a 6 livelli, che servono a descrivere cosa vuol dire "imparare e conoscere una lingua". Ne conta fino a 54, di cui riproduciamo il titolo.

### Attività comunicative

1. Comprendere complessivamente l'orale
2. Comprendere un'interazione tra parlanti nativi
3. Comprendere come ascoltatore
4. Comprendere annunci e consegne
5. Comprendere programmi radiofonici e registrazioni
6. Comprendere trasmissioni video e film
  
7. Comprendere complessivamente lo scritto
8. Comprendere la corrispondenza
9. Leggere per orientarsi
10. Leggere per informarsi e discutere
11. Leggere istruzioni

12. Interazione orale generale
13. Comprensione di un parlante nativo
14. Conversazione
15. Discussione informale
16. Discussione formale (riunione)
17. Cooperazione orientata a un obiettivo
18. Ottenere beni e servizi
19. Scambio di informazioni
20. Intervistare ed essere intervistati
  
21. Interazione scritta generale
22. Corrispondenza
23. Note, messaggi e moduli
  
24. Produzione orale generale
25. Lungo monologo: descrivere l'esperienza
26. Lungo monologo: argomentare (es. dibattito)
27. Annunci pubblici
28. Rivolgersi a un uditorio
  
29. Produzione scritta generale
30. Scrittura creativa
31. Scrivere relazioni e saggi

### **Strategie comunicative**

32. Riconoscere indizi e fare deduzioni
33. Prendere la parola (turni di parola)
34. Cooperare
35. Chiedere un chiarimento
36. Pianificare
37. Compensare
38. Controllare e correggere

### **Lavoro sui testi**

39. Prendere appunti in seminari e conferenze
40. Elaborare un testo

### **Competenza discorsiva in lingua**

41. Ampiezza linguistica generale
42. Ampiezza del lessico
43. Correttezza grammaticale
44. Padronanza del vocabolario
45. Padronanza della fonetica
46. Padronanza dell'ortografia
47. Sociolinguistica



48. Correttezza sociolinguistica
49. Flessibilità
50. Presa di parola (turni di parola) – ripetutamente
51. Sviluppo tematico
52. Coerenza e coesione
53. Precisione nell'enunciazione
54. Scorrevolezza nel parlato

## SCHEDA 8

### *Il QCER è uno strumento politico per promuovere un'educazione plurilingue e interculturale*

Il QCER persegue un'altra finalità attraverso l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, ed è esattamente quella che conferisce valore alle sue proposte tecniche. Pur non avendola sviluppata articolatamente, è il Quadro ad aver fornito una prima formulazione di quella che diventerà, più avanti, l'educazione plurilingue e pluriculturale<sup>7</sup> e ad aver contribuito alla sua diffusione. Essa diventerà d'altronde centrale nei successivi lavori del Consiglio d'Europa e in tutta la didattica delle lingue (vedi scheda 9).

In uno studio del 1997 (quando il Quadro esisteva solo in versione provvisoria), D. Coste (uno degli autori), D. Moore e G. Zarate pubblicano un testo intitolato *Competenza plurilingue e interculturale*, in cui si parla dell'esistenza di una competenza sociale di comunicazione verbale che è plurale e, soprattutto, non limitata agli scambi in una sola lingua:

Con "competenza plurilingue e pluriculturale" s'intende la capacità che ha una persona di usare il linguaggio per comunicare e per prendere parte a interazioni culturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue e possiede esperienze in più culture, essendo allo stesso tempo in grado di gestire l'insieme di questo patrimonio linguistico e culturale. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa, o addirittura composta ed eterogenea, che ingloba competenze singolari, anche parziali, ma che è unica e indivisa come repertorio disponibile per l'attore sociale interessato (Coste, Moore et Zarate, 1997: 12)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Al concetto di "pluriculturale" subentrerà più avanti, nei documenti importanti elaborati dal Consiglio d'Europa, quello di "interculturale".

<sup>8</sup> Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Competenza plurilingue e pluriculturale. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Edizioni del Consiglio d'Europa. Disponibile online: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp).



Questa descrizione del parlante (che attinge alla sociolinguistica) si ritrova all'inizio del QCER (1.3): ben diversa dal multilinguismo (definito come la presenza di diverse lingue all'interno di uno stesso spazio), l'educazione plurilingue viene presentata come un profondo cambiamento delle finalità educative in una sezione intitolata "Cosa s'intende con plurilinguismo?" (1.3), dove lo stesso viene definito nei seguenti termini: l'obiettivo è sviluppare un repertorio di risorse linguistiche nel quale trovino spazio tutte le relative capacità" (1.3). La nozione di plurilinguismo ricompare in apertura del capitolo 6 – *Cosa devono imparare o acquisire gli apprendenti?* (6.3.1) – dove ritroviamo le formulazioni dello studio del 1997, e all'inizio del capitolo 8 (8.1) dove si tratta della diversificazione dei curricula (redatto da D. Coste).

Benché il concetto di plurilinguismo sia poco trattato nel Quadro, è presentato comunque come un obiettivo globale (*overarching*) dell'apprendimento delle lingue. Il QCER intende così abbandonare la prospettiva che fa della competenza "da parlante nativo" l'obiettivo che tutti devono raggiungere, l'unica vera competenza linguistica. Da ciò si comprende come il "bilinguismo" sia anche una forma particolare che può assumere la competenza linguistica individuale. La competenza plurilingue e pluriculturale va considerata, invece, un patrimonio di risorse linguistiche a disposizione di ogni parlante sotto forma di repertorio di competenze in diverse lingue o varietà linguistiche (una sorta di accantonamento di risorse formali e sociolinguistiche per i successivi apprendimenti); un patrimonio che si modella attraverso le esperienze più rilevanti della vita di ciascun parlante.

Spetta all'educazione plurilingue e interculturale, quindi, sviluppare il repertorio di lingue di ciascuno, costituendo anche un punto di partenza di insegnamenti volti a:

- legittimare le lingue dei repertori individuali che godono di uno status sociolinguistico minoritario (ad es., la lingua parlata in famiglia, alcune lingue dell'immigrazione...);
- sviluppare la padronanza delle lingue già conosciute (in particolare, quella di scolarizzazione utilizzata per l'apprendimento delle materie scolastiche, che può essere la lingua parlata in famiglia dalla maggioranza degli apprendenti), promuovendo al contempo competenze in lingue ancora sconosciute, indipendentemente dal livello di padronanza raggiunto;
- diversificare i repertori individuali affinché stimolino una consapevolezza della varietà dei sistemi linguistici (e dei mezzi che questi hanno elaborato per esprimere il significato e quindi il mondo) e consentano di soddisfare i bisogni e le aspettative di ciascuno.

Il QCER, naturalmente, non specifica il "contenuto" dei repertori, ma ragionando nell'ottica della coesione sociale e della concertazione tra Stati, sarebbe interessante che il repertorio individuale includesse:

- una/alcune lingua/e vicina/e nello spazio sociale più immediato (lingua regionale, lingua di comunità linguistiche di recente insediamento...);
- una lingua vicina dal punto di vista geografico/regionale: la lingua dei vi-

cini più prossimi, e non solo nelle zone linguisticamente o politicamente di frontiera;

- una lingua di comunicazione interregionale/internazionale (come il tedesco, l'inglese, l'arabo, lo spagnolo, il francese, il portoghese, il russo, lo swahili, il turco...).

## SCHEDA 9

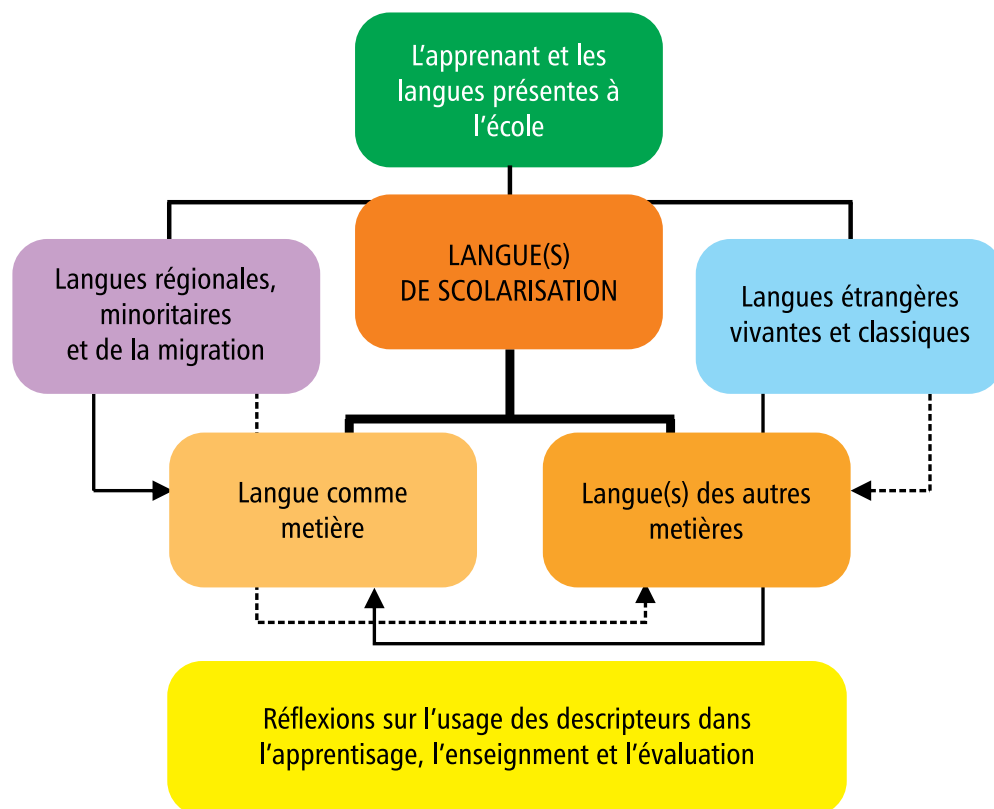
### *Dopo il QCER (1): le Guide e la Piattaforma*

Alcuni elementi del QCER sono stati in seguito ripresi e sviluppati da altri strumenti, elaborati nell'ambito dell'Unità delle politiche linguistiche. Tuttavia, a questi documenti non è stata riservata la stessa accoglienza del Quadro né sono mai stati altrettanto utilizzati o presi a riferimento.

Alla *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa*, pubblicata per la prima volta nel 1999, è seguita una seconda edizione rivedita nell'aprile 2003 e una versione definitiva nel 2007. La Guida compare quindi a breve distanza dal Quadro, al quale fa costantemente riferimento e del quale approfondisce la problematica<sup>9</sup>. Come indica il titolo principale *Dalla diversità linguistica all'educazione plurilingue*, questo strumento stabilisce un nesso con il capitolo 8 del Quadro (*Diversificazione linguistica e curricolo*) e introduce un concetto globale per l'organizzazione delle politiche educative relative all'insegnamento di tutte le lingue: quelle straniere, ma anche quelle di scolarizzazione, le lingue regionali, quelle dei migranti, ecc. La Guida esula dal campo specifico dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere e si propone piuttosto a livello di organizzazione strategica della didattica. Analizza le forme di politica educativa per le lingue dei vari Paesi europei e individua i dati necessari alla loro elaborazione. Vi precisa la nozione di plurilinguismo e, come negli inventari del QCER, ne elenca tutte le modalità di attuazione concreta, sul piano sia dell'organizzazione sia delle metodologie didattiche, in particolare nei capitoli 5 (*Creare una cultura del plurilinguismo*) e 6 (*Organizzare l'educazione plurilingue*). Un tale approccio didattico include tutte le lingue insegnate o presenti nell'ambiente scolastico, tra cui la lingua "madre"/prima lingua o la lingua di scolarizzazione. Quest'apertura consente di disegnare un progetto educativo, indicato con l'espressione *educazione plurilingue e interculturale*, che sarà descritto e approfondito in un insieme di risorse raccolte in una *Piattaforma per un'educazione plurilingue e interculturale*, intitolata *Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione*, disponibile su un sito web dedicato<sup>10</sup>, realizzato nel 2009, sul quale sono proposti strumenti di riferimento e risorse varie. Ecco come si presenta la struttura del sito:

<sup>9</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau2\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau2_EN.asp).

<sup>10</sup> [www.coe.int/lang-platform/fr](http://www.coe.int/lang-platform/fr).



In ciascuno dei riquadri attorno alla/e lingua/e di scolarizzazione, si trovano strumenti di lavoro, esempi, *case studies*... messi così in rete. Lo strumento più significativo è la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale* (2010, rivista nel 2016)<sup>11</sup>, che propone delle modalità di strutturazione dei programmi, al fine di stimolare convergenze tra gli insegnamenti delle lingue.

In seguito, le iniziative del Consiglio d'Europa insisteranno sull'importanza di padroneggiare la lingua di scolarizzazione affinché gli apprendenti acquisiscano le conoscenze di materie scolastiche, come storia, matematica, letteratura, scienze, ecc. Si organizzano così dei tavoli di riflessione, in occasione di seminari e conferenze intergovernative, dove si scambiano nuovamente dati, esperienze, esempi provenienti dai vari Stati membri del Consiglio. Il lavoro di sintesi sarà proposto in una terza guida<sup>12</sup>, pubblicata nel 2016 e intitolata *Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti – Le dimensioni linguistiche di tutte le materie scolastiche*.

<sup>11</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Plurilingual/.pdf>.

<sup>12</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Subjects.pdf>.

## SCHEDA 10

### *Dopo il QCER (2): le Descrizioni dei livelli di riferimento per le lingue nazionali e regionali (DNR)*

Com'era prevedibile per un documento di questa genericità, le descrizioni del QCER si riferiscono potenzialmente a tutte le lingue insegnate in Europa. Il Quadro non riguarda alcuna lingua in particolare; è stato pensato come ausilio per costruire programmi o test per qualsiasi tipo di lingua. Tuttavia, agli autori di testi scolastici o agli insegnanti queste specificazioni sono sembrate ancora troppo generiche. A partire dal Quadro, sono stati quindi elaborati, in modo relativamente spontaneo, dei referenziali che non forniscono descrittori generali, bensì parole riferibili all'una o all'altra lingua. Una nuova generazione di referenziali (la quarta) identifica, sulla base delle competenze definite dal QCER, dei "contenuti" da proporre lingua per lingua. La loro funzione è identica a quella dei vecchi *Livelli soglia*, ma raggruppano tutte le parole di una lingua ritenute necessarie per la produzione di testi (orali e scritti), secondo ben sei gradi di complessità, e non più uno solo. I DNR derivano da un modello comune, per i sei livelli di riferimento di una stessa lingua, applicabile a tutte le lingue.

#### *La funzione dei DNR*

Si tratta di referenziali per lingua, chiamati più precisamente *Descrizioni dei livelli di riferimento del QCER per le lingue nazionali e regionali (DNR)*, ossia inventari che individuano, lingua per lingua e livello per livello, le forme linguistiche corrispondenti a una data competenza comunicativa. Un descrittore del Quadro, come *descrivere come fare qualcosa, dando istruzioni dettagliate* (al livello B1), non precisa quale vocabolario o quali risorse sintattiche siano necessarie a tale fine. I DNR, invece, sono referenziali di lingua, condivisi dagli utenti, la cui funzione è descrivere, attraverso un ventaglio di parole di una data lingua, possibili contenuti didattici; possono servire anche all'elaborazione di programmi didattici che siano comparabili, pur nella loro diversità, nella prima lingua, nella seconda (o straniera) e nella lingua di scolarizzazione.

Queste descrizioni dei livelli di riferimento, lingua per lingua, hanno il solo scopo di fornire una base comune agli autori di manuali scolastici e materiali didattici. Sono utili, in particolare, per l'elaborazione delle prove di accertamento della competenza linguistica. I DNR hanno reso operativo il Quadro per i docenti nella dimensione a loro più nota, quella delle forme (vocabolario, grammatica) da insegnare.

Questa nuova serie di referenziali procede per gruppi di 6 (da A1 a C2). In ordine di tempo, sono stati sviluppati prima quelli per la lingua tedesca, poi

quelli per altre lingue<sup>13</sup>. Cliccando sul link qui sotto, si accede alla relativa descrizione sul sito del Consiglio:

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp).

### *I DNR realizzati finora*

Molte sono ormai le lingue per le quali sono stati elaborati dei DNR (in inglese RLD, che sta per *Reference Level Descriptions*). Ecco alcune indicazioni relative ai più importanti.

#### **Per l'inglese**

*English Profile* è il frutto di un programma di ricerca collaborativo che si è avvalso di un ampio *corpus* di dati e di altri strumenti per produrre dei DNR dettagliati per la lingua inglese.

DNR lessicali per i livelli da A1 a B2: *The English Profile Wordlists*, disponibili dal 2011, forniscono una lista completa e consultabile di parole e frasi in inglese ritenute compatibili con questi livelli. Essi offrono informazioni affidabili in termini di lessico e di significato, basate su un'approfondita analisi delle occorrenze di termini e dell'utilizzo che ne fa l'apprendente, attraverso il *Cambridge International Corpus*, il *British National Corpus*, il *Cambridge Learner Corpus*, nonché altre fonti, comprese le liste terminologiche e i materiali didattici del *Cambridge ESOL*.

Altri ricercatori si stanno concentrando sullo sviluppo di DNR nel campo della grammatica e delle funzioni linguistiche, analizzando i dati empirici di corpora e curricoli per descrivere degli obiettivi di apprendimento.

*English Profile* sta sviluppando anche il *Cambridge English Profile Corpus*, il quale include dissertazioni, registrazioni orali e compiti degli apprendenti, raccolti dai docenti durante le attività didattiche, siano esse reali o virtuali.

### *Presentazione dell'English Profile da parte della Cambridge University Press*

#### *English Profile*

Il programma *English Profile* riunisce importanti progetti di ricerca, tutti finalizzati a ottenere una descrizione dettagliata e affidabile dell'effettivo apprendente di inglese, per ciascun livello del QCER. All'inizio l'accento è stato posto sul vocabolario e sulla grammatica e ora l'*English Vocabulary Profile* è completo per tutti e sei i livelli (da A1 a C2). Un'altra équipe di ricercatori sta sviluppando una risorsa simile, chiamata *English Grammar Profile*, che

---

<sup>13</sup> Sul sito del Consiglio, all'URL [www.coe.int/lang-fr](http://www.coe.int/lang-fr), si trova la lista dei referenziali nonché una *Guida per la realizzazione di DNR e una Retrospectiva* – sezione Descrizione di livelli di...

descrive la padronanza da acquisire progressivamente ai vari livelli del Quadro.

La Cambridge University Press ha permesso agli insegnanti di tutto il mondo di accedere alle proprie ricerche sull'apprendimento del vocabolario, scomposto secondo i livelli di competenze del QCER. Consultate il sito web [www.englishprofile.org](http://www.englishprofile.org) e cliccate su *Free Registration English Vocabulary Profile*. Potrete così scoprire quali sono le parole e le frasi – con i diversi significati di ogni parola – che padroneggiano di solito gli apprendenti ai vari livelli del Quadro. Si tratta di uno strumento davvero prezioso per prendere decisioni sui contenuti da insegnare agli studenti, a fronte dei loro progressi. Gli autori ed editori della Cambridge University Press si basano molto su queste ricerche nell'elaborazione dei materiali didattici.

<http://www.englishprofile.org/>

### **Per il francese**

La realizzazione dei livelli di riferimento per il francese è stata curata da un'equipe francese e internazionale. Il *Niveau B2* è stato pubblicato nel 2004 e il *Niveau A1* nel 2006 (edizioni Didier). Esiste anche un referenziale per le prime acquisizioni in francese, pubblicato sempre da Didier nel 2005 (*Niveau A1.1 pour le français – Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*). Ognuno di questi lavori è accompagnato da un CD audio con esempi pratici delle varie funzioni linguistiche. È in via di progettazione una specificazione dei livelli A2 e B1 e la diffusione su un sito web dei primi quattro livelli (da A1 a B2). Il progetto è condotto in collaborazione con il Centro Internazionale di Studi Pedagogici (CIEP) e con l'Organizzazione Internazionale della Francofonia (OIF).

### **Per il tedesco**

La nuova strategia di promozione dei DNR è stata pensata prima di tutto per la lingua tedesca: su iniziativa del Goethe-Institut, un'equipe di autori di tre diverse nazioni ha elaborato il *Profile Deutsch* (edizioni Langenscheidt 2005), il quale individua gli elementi linguistici del tedesco corrispondenti ai descrittori delle competenze calibrati su 6 livelli del QCER (A1, A2, B1, B2 e C1, C2). Disponibile su CD-ROM, questo strumento comporta un manuale di riferimento, una raccolta risorse e una banca dati che offrono una panoramica dell'argomento trattato a ogni livello, assieme agli elementi necessari e pertinenti per le prove d'esame. *Profile Deutsch* è stato il primo referenziale a coprire tutti e sei i livelli del Quadro.

### **Per approfondimenti**

ÖSD -Austrian Language Diploma Goethe-Institut Langenscheidt.  
*Profile Deutsch* (edizioni Langenscheidt 2005).

<http://www.goethe.de/dll/prj/prd/upd/deindex.htm> Goethe-Institut.

### **Per lo spagnolo**

È stato realizzato un *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (editorial@bibliotecanueva.com).

### **Per l'italiano**

L'Università per Stranieri di Perugia, segnatamente il Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica, ha realizzato un DNR per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, disponibile in versione cartacea e in CD. Spinelli B. & Parizzi F. (2010): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Milano, edizioni La Nuova Italia.

### *I contenuti dei DNR*

I DNR non sono tutti uguali, ma generalmente comportano, per ogni livello del QCER, degli inventari come:

- generi discorsivi che si possono affrontare;
- funzioni comunicative / atti di parola, con relative realizzazioni verbali;
- contenuti di una grammatica del significato (espressione della quantità, della localizzazione...);
- contenuti di una grammatica delle forme (morfologia e sintassi);
- proposte di lessico da insegnare;
- descrizioni di strategie di apprendimento e insegnamento.

Nei DNR di alcune lingue si trovano anche indicazioni per l'acquisizione delle forme grafiche, della fonetica e delle competenze culturali-interculturali.

Ecco un esempio tratto da: *Profilo della lingua italiana*  
(inventario delle funzioni comunicative)

#### *Esprimere il fatto di non amare qualcosa*

A1: Non mi piace

A2: È brutto

B1: Odio + nome

È orrendo (contesto informale)

B2: Non lo sopporto

È disgustoso

Mi dà fastidio



## *Funzioni cognitive-linguistiche*

Ai fini dell'AIDEL/CLIL/EMILE, è lecito ipotizzare la creazione di inventari comparabili per le *funzioni cognitive e linguistiche*. Queste sono le rappresentazioni verbali di operazioni cognitive (come descrivere, elencare, confrontare, dedurre...), così come realizzate convenzionalmente nei testi scientifici. Analizzando in tali testi le realizzazioni di una certa funzione, è possibile rintracciare delle forme linguistiche.

In francese, ad esempio, una definizione può essere formulata mediante:

- un verbo: *si chiama X...; X si definisce come...;*
- una semplice giustapposizione (tra parentesi o meno);
- *ossia...;*
- una proposizione con *che...* Ad es.: *La retina è costituita da due tipi di cellule sensibili alla luce. I bastoncelli sono... I coni consentono...;*
- l'impiego di termini generali (*casta = categoria sociale alla quale si appartiene dalla nascita*);
- un esempio o una serie di esempi;
- una o più comparazioni;
- un'opposizione;
- una parafrasi;
- l'etimologia;
- una descrizione delle caratteristiche;
- [...]

Un importante contributo di simili inventari di funzioni cognitive e linguistiche potrebbe essere la condivisione parziale delle loro realizzazioni verbali, perlomeno in un certo numero di materie insegnate (compresa la lingua di scolarizzazione come materia); questo garantirebbe, in effetti, quelle forme di trasversalità che sono indispensabili a qualsiasi insegnamento linguistico (vedi scheda 17).

### **SCHEDA 11**

#### *Definizioni dei concetti e delle nozioni principali*

Sono riportate in questa scheda le definizioni di alcuni concetti o di alcune nozioni presenti nel QCER o utilizzati nel presente manuale.

*Bisogni linguistici*: risorse verbali da acquisire in lingue non note o poco note, necessarie per gestire situazioni comunicative in cui il parlante sa per certo o prevede di essere coinvolto a breve o medio termine.

*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)*: strumento di lavoro rivolto a quanti si occupano di insegnamento delle lingue straniere.



Istituito per iniziativa del Consiglio d'Europa, questo propone una terminologia comune e un modello di ciò che vuole dire insegnare e imparare una lingua. Rappresenta una base comune per l'elaborazione di programmi di insegnamento diversificati ma convergenti (vedasi cap. 8 del Quadro). È prima di tutto uno strumento al servizio dell'educazione plurilingue. Fino ad oggi ci si è spesso erroneamente limitati a utilizzarlo per i suoi "livelli di competenza" e le relative certificazioni.

- [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp)

*Competenza*: capacità predeterminata di ricorrere a svariate risorse per realizzare azioni specifiche e osservabili. Una competenza si misura solo dagli effetti o dai risultati che produce, i quali devono manifestarsi in modo regolare e stabile.

*Competenza linguistica* (in una data lingua): capacità di ricorrere a risorse come conoscenze e strategie. Solitamente si ritiene che comprenda diversi elementi:

- competenze comunicative: capacità di interazione, comprensione e produzione, sia orale che scritta (per un totale di 6 competenze);
- competenze cosiddette *formali*: capacità che hanno a che fare con la pronuncia, l'ortografia, la morfologia, la sintassi, il lessico, ecc.;
- competenza discorsiva (o *testuale*), ossia la capacità di produrre testi orali e scritti tanto grammaticali quanto appropriati. *Grammaticale* significa conforme alle regolarità costitutive della lingua (*corretto, privo di errori...*). *Appropriato* vuol dire conforme alle regole e alle abitudini comunicative di una certa comunità di parlanti (ad esempio: come salutare, formulare delle scuse, scrivere una lettera di protesta, ecc.).

*Facoltà di linguaggio*: patrimonio genetico, di natura neurobiologica, che consente all'*homo sapiens* di imparare delle lingue, anche senza insegnamento, fin dalla nascita e lungo tutto il corso della vita.

*Funzione comunicativa* (o *atto linguistico*): la linguistica (cosiddetta *pragmatica*), distingue il senso di quanto espresso letteralmente (il significato della frase: *fa freddo* – atto locutorio) da ciò che quest'insieme di parole vuole dire "effettivamente" (intenzione comunicativa: *si potrebbe chiudere la finestra* – atto illocutorio). Queste funzioni sono perlopiù espresse con vocaboli correnti: chiedere un'informazione, rimproverare qualcosa a qualcuno, formulare un invito, fare un complimento. Possono essere formulate in vario modo, ma alcune – che è bene insegnare – sono convenzionali e comprese/interpretate correttamente da tutti, indipendentemente dalla situazione comunicativa in cui sono utilizzate.

*Funzione cognitivo-linguistica*: termine impiegato qui (ma sono stati proposti altri termini come "operazioni discorsive", "operazioni cognitive", ecc.)

per indicare operazioni intellettuali, e relative realizzazioni verbali, come concludere, dedurre, spiegare, fornire un esempio, citare, ecc. Le realizzazioni verbali non sono il riflesso delle operazioni intellettuali, bensì le forme in cui queste si esprimono attraverso il linguaggio, tanto più che non esistono prima di essere verbalizzate, salvo nelle scienze che utilizzano sistemi semiotici specifici (come la chimica, la fisica o la matematica). Così come le funzioni comunicative, anch'esse sono espresse con vocaboli del lessico comune, che possono essere generici o ridondanti (spiegare, esporre ragioni, cause). Inoltre, questi vocaboli variano da una lingua all'altra, il che ne rende complessa l'individuazione. La loro realizzazione verbale dipende dal genere discorsivo e attraverso la stessa è possibile caratterizzare l'*academic discourse*, o retorica della conoscenza. Il QCER le chiama macro-funzioni, perché consentono un "utilizzo funzionale" del discorso (5.2.3.2), ma di questa nozione non viene fornita una spiegazione articolata.

*Genere testuale (o discorsivo)*: categoria corrente (= non scientificamente definita) di testi che presentano somiglianze e caratterizzano le forme di comunicazione di una data situazione comunicativa (predica, conversazione a braccio, litigio, scambio di complimenti, oroscopo, ecc.).

*Metodologia dell'insegnamento*: insieme di concetti fondamentali (cos'è la lingua, cosa vuol dire apprendere o leggere, ecc.) e di risorse (descrizione della sintassi, del lessico, dei discorsi, ecc.) dentro al quale è possibile fissare degli obiettivi didattici, disporli in modo progressivo nei programmi, definire la natura dei documenti di supporto all'insegnamento, progettare le relative attività e specificare la/le forma/e della loro articolazione in sequenze didatticamente coerenti.

*Multilingue (multilinguismo)*: spazio o territorio (città, regione, Paese...) all'interno del quale sono utilizzate due o più lingue.

*Livello di riferimento del QCER*: uno stadio lungo il percorso di apprendimento che può essere descritto. Non è necessariamente un obiettivo, e nessun apprendente è tenuto a spingersi fino alla competenza massima. Ogni competenza linguistica ha un valore e può essere definita e certificata. I livelli descritti dal QCER sono sei: A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2. La durata di apprendimento che li separa è di natura esponenziale: non sono quindi equidistanti. Questi punti di riferimento sono definiti in modo analitico attraverso una serie di specificazioni chiamate *descrittori*, come ad es. "è in grado di scrivere una cartolina postale o un tweet". Si ritiene che un apprendente abbia raggiunto un certo livello di apprendimento se le sue produzioni verbali sono conformi a tutti i descrittori che lo caratterizzano.

## Livelli A2 e B1 del Quadro

Ecco i descrittori più generali per questi due livelli di riferimento:

### Livello A2

Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relativi 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.

### Livello 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 discorsi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o che 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.

Nel Quadro questi riferimenti sono definiti attraverso altri descrittori più specifici, relativi alle competenze: discorsiva, strategica, formale, ecc.

*Plurilingue (plurilinguismo)*: ogni attore sociale che padroneggi, in varia misura, diverse lingue che costituiscono il suo repertorio linguistico. Grazie alla facoltà di linguaggio innata nell'essere umano, qualsiasi parlante è potenzialmente plurilingue.

*Profilo di competenze individuale*: è raro che un parlante possieda lo stesso grado di padronanza di una lingua in tutte le competenze. Quelle di ricezione sono generalmente superiori a quelle di produzione, così come quelle di comunicazione scritta rispetto a quella orale, ecc. Un parlante può presentare, ad esempio, il seguente profilo:

B2					
B1					
A2					
A1					
	Comprensione scritta	Comprensione orale	Interazione orale	Produzione scritta	Produzione orale

È bene conoscere il profilo di competenze di ogni parlante, in modo da individuarne i bisogni e proporgli l'insegnamento più adatto, definendo gli obiettivi in termini di competenze e non di livello omogeneo.

*Repertorio linguistico (individuale):* è costituito dall'insieme di risorse linguistiche a disposizione di ogni parlante. Queste non sono necessariamente possedute allo stesso livello, né impiegate per le stesse competenze o le stesse funzioni (in famiglia, al lavoro, nella vita sociale normale, ecc.). Alcune hanno una funzione identitaria, di segno di appartenenza. Esse si evolvono nel corso del tempo. Il ruolo della scuola consiste nel legittimare e valorizzare il repertorio linguistico dei bambini, cercando di svilupparlo e diversificarlo.

*Situazione comunicativa:* spazio di scambio verbale (sia esso una comunicazione a due, o scritta, differita, ecc.), comprensivo degli elementi contestuali suscettibili di influenzarlo, come il luogo, il momento, le conoscenze condivise dai parlanti, le loro relazioni reciproche e via dicendo.

*Scenario sociale (o script):* attività sociale ricorrente e identificabile (come comprare vestiti, andare al ristorante, cenare presso amici) che si espleta attraverso un insieme più o meno costante di attività, di cui alcune sono di natura verbale.

## 2 Presentazione della sezione II L'utilità del QCER per i piani di studio in lingua e i curricoli

È ben noto il contributo che il Quadro ha fornito all'organizzazione dei test e delle certificazioni di competenza linguistica, e più in generale all'attività di valutazione, ed è in buona parte questo il motivo per cui ha avuto grande successo, pur alimentando contemporaneamente pesanti malintesi.

Nelle schede seguenti dimostreremo come il QCER possa assolvere anche altre funzioni, prima di tutto nell'elaborazione dei programmi educativi. Ne evidenzieremo i possibili utilizzi nelle varie fasi di costruzione dei curricoli (schede 12, 13 e 14) di cui riportiamo qui il processo teorico:

Tabella riassuntiva: Processo teorico di costruzione dei programmi di lingua

- *Scelta delle finalità educative per gli insegnamenti di lingua;*
- *Caratterizzazione delle culture educative dei discenti: aspettative, rappresentazioni, abitudini di apprendimento, ecc.;*
- *Caratterizzazione del target di discenti;*
- *Analisi dei bisogni linguistici;*
- *Individuazione dei contenuti dell'apprendimento: il vincolo del monte ore;*
- *Specificazione degli obiettivi per competenze: livelli e profili;*
- *Specificazione dei domini, dei temi e delle situazioni comunicative;*
- *Specificazione delle situazioni comunicative attraverso i testi: i generi testuali;*
- *Dai generi testuali alle forme linguistiche da insegnare: analisi del discorso e DNR;*
- *Decisioni sulla/e metodologia/e di insegnamento, sulla forma delle sequenze didattiche, sulla distribuzione lineare/progressiva degli obiettivi di apprendimento.*

Dimostreremo, inoltre, come il QCER e altri strumenti del Consiglio d'Europa possano contribuire al progetto dell'educazione plurilingue e interculturale, in termini di:

- diversificazione dell'offerta linguistica dei sistemi educativi e dei curricoli linguistici (schede 15 e 16);
- maggiore convergenza tra gli insegnamenti linguistici (scheda 17).

Nella sezione III, ci chiederemo quale aiuto possa fornire il Quadro dal punto di vista della metodologia didattica: si sente dire spesso, infatti, che promuove un approccio azionale / per compiti, ma è opportuno secondo noi relativizzare questo contributo.

## SCHEDA 12

### *Il processo di costruzione dei programmi di lingua e il QCER (1): dalle finalità agli obiettivi*

La trasparenza è un parametro fondamentale ai fini della valutazione della qualità ed è quindi un elemento indispensabile nei complessi processi di elaborazione dei programmi e di organizzazione della formazione linguistica a scuola o in altri contesti istituzionali (azienda, lezioni private di lingua, associazionismo, ecc.).

Tali processi non sono necessariamente affidati agli stessi attori né le decisioni sono prese allo stesso livello:

- esistono quadri di riferimento internazionali, come le *key competence* della Commissione europea o il QCER del Consiglio d'Europa, di cui gli Stati possono decidere di tenere conto, tanto più liberamente nel caso dei Paesi dell'Unione europea, in quanto gli accordi stipulati non riguardano il settore dell'istruzione, che ricade nella piena sovranità degli Stati membri;
- a livello nazionale, le decisioni sono prese dai ministri competenti e dai direttori generali delle amministrazioni, che definiscono gli orientamenti generali (finalità dell'insegnamento delle lingue) e le scelte strategiche (lingue obbligatorie, monte ore, ecc.);
- a livello centrale o regionale, queste linee guida sono interpretate in termini operativi sotto forma di orientamenti o curricula più o meno vincolanti. Questi ultimi sono spesso elaborati da specialisti (specialisti della didattica, ispettori, esperti di curricula), ma si traducono anche in documenti e attività proposti dai libri di testo, che fungono spesso da guida didattica prevalente;
- a livello d'istituto scolastico o di classe, sono sempre possibili adattamenti al contesto (linguistico, sociale, ecc.) o integrazioni, in maniera più o meno conforme allo spirito o al significato delle indicazioni generali, a seconda delle "credenze" e delle convinzioni personali degli insegnanti (ad esempio, ciò che essi ritengono utile agli apprendimenti), maturate con l'esperienza o nel corso della loro formazione di base.

Si tratta quindi di un processo complesso e non lineare, la cui realizzazione non è certo scevra da contraddizioni tra i vari decisori e attori coinvolti. Tentiamo ora qui di descriverlo, così come potrebbe avvenire teoricamente o idealmente, segnalando di volta in volta quale potrebbe essere il contributo del QCER. Tuttavia, è bene ricordare sempre che l'elaborazione dei curricula linguistici non può muovere solo dal Quadro, ma deve attingere anche ad altri strumenti, approcci e analisi.

Il processo "classico" di ingegneria dei percorsi formativi e di progettazione dei curricula sarà scomposto e schematizzato in varie tappe, che qui descriviamo.

## *Scelta delle finalità educative per l'insegnamento delle lingue*

Ogni insegnamento, indipendentemente dal suo contenuto, è dettato da finalità generali di sviluppo dell'individuo e di acquisizione di competenze, strategie, atteggiamenti, ecc. Per quanto riguarda le lingue, si distinguono solitamente due serie di finalità: quelle funzionali (le competenze utili per comunicare, viaggiare, lavorare, ecc.) e quelle non direttamente "strumentali" (imparare a imparare le lingue autonomamente, aprirsi alla diversità linguistica e culturale del mondo, sviluppare la curiosità e la tolleranza per qualsiasi forma di alterità, aver accesso alle grandi opere dell'ingegno umano nel campo della letteratura, delle arti, ecc.).

Le scelte suggerite dal QCER non privilegiano né l'una né l'altra opzione. Nelle descrizioni del capitolo 4 sembra prevalere la dimensione funzionale, ma complessivamente la finalità è anche quella di un'educazione plurilingue e interculturale (1.3 e 8.1) (vedi scheda 8) intesa come:

- risposta alla diversità linguistica dell'Europa e al crescente multilinguismo, passato o recente, legato alle lingue presenti in ogni stato;
- progetto di sviluppo individuale per ogni discente, che gli consenta di trarre profitto dalla propria facoltà di linguaggio, di formarsi un suo repertorio di lingue (accedendo, ad esempio, alle forme scritte nella lingua di scolarizzazione), di diversificarlo a scuola e nel corso di tutta la vita, di riconoscere e contribuire alla legittimazione delle lingue sottovalutate o delegittimate (lingue "d'origine" dei migranti, lingue minoritarie, dialetti, ecc.).

Il QCER è uno strumento efficace per progettare programmi di lingua chiari e gestibili poiché consente di definire obiettivi di apprendimento espliciti e di costruire piani di studio in lingua diversificati.

## *Caratterizzazione delle culture educative degli apprendenti: aspettative, rappresentazioni, abitudini di apprendimento...*

Ogni nuovo programma deve tenere conto di quelli antecedenti, non fosse altro che per prevedere d'anticipo le eventuali resistenze al cambiamento. I discenti (al pari dei docenti) hanno delle aspettative e delle rappresentazioni mentali di ciò che deve essere un insegnamento di lingua straniera. Nel corso dei loro studi hanno acquisito anche delle abitudini. Conoscono bene, ad esempio, il metodo di valutazione dell'*interrogazione* orale, meno bene le prove scritte. Sono abituati a certe forme di analisi dei testi letterari, ma non necessariamente ne vedono l'utilità per capire il funzionamento dei testi non letterari in lingua straniera.



## *Caratterizzazione del target degli apprendenti*

I curricoli linguistici devono dare spazio alla diversità degli apprendenti, di qualsiasi natura essa sia. Devono prendere in considerazione, in particolare, i bisogni educativi particolari di alcuni di loro, e prevedere quindi dei dispositivi per i nuovi arrivati, per i figli di migranti, per i Rom e via dicendo. Più in generale, essi devono tenere conto delle lingue già conosciute dagli apprendenti, affinché le risorse del loro repertorio individuale siano messe al servizio dell'acquisizione di nuove lingue.

## *Analisi dei bisogni linguistici*

I programmi devono poter essere stabiliti in funzione dell'effettivo utilizzo delle lingue da parte degli apprendenti. Per gli alunni giovani e i principianti, i bisogni linguistici possono essere definiti solo in modo molto vago. Ci si limita allora spesso a situazioni di banale comunicazione orale, del tipo viaggiatore-turista, anche se sono molto fittizie (apprendimento del francese a Lima (Perù) o dell'inglese a Naha (Giappone) o a Blagovetchensk (Russia). Ma questa prospettiva potrebbe subire anche dei cambiamenti grazie ai social network e alle attuali opportunità di mobilità di breve o lunga durata. Nel caso degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado - licei, istituti tecnici e professionali - è possibile invece prevedere le situazioni comunicative in cui potranno probabilmente venirsi a trovare. A questo fine, in particolare, può essere utile considerare la natura degli scambi economici internazionali (ad es., i partner economici più importanti per la Provincia autonoma di Trento sono la Germania e la Francia), o condurre delle indagini nel mondo delle imprese, utilizzando referenziali professionali o basandosi sui compiti linguistici previsti negli studi universitari.

Il Quadro consente di caratterizzare queste situazioni, perlomeno in termini di competenze linguistiche, grazie soprattutto alle serie di descrittori relativi alla competenza linguistico-comunicativa, descritta nel capitolo 4: *L'utilizzo della lingua e l'apprendente / utente*.

È importante tuttavia che i discenti non siano prigionieri di insegnamenti solo funzionali, ma che si dia spazio anche a un apprendimento più aperto, che contempli anche l'aspetto ludico, estetico o poetico delle lingue (4.3.4 e 4.4.5).

## *Individuazione dei contenuti dell'apprendimento: il vincolo del monte ore*

Lo stadio teorico successivo consiste nel determinare più concretamente cosa andrà insegnato e quali saranno gli obiettivi da conseguire, in funzione delle finalità, delle caratteristiche degli apprendenti, dei bisogni e delle aspettative.



Su tali scelte pesa, però, il monte ore assegnato all'insegnamento di ogni lingua che è oggetto di decisioni prese a priori, in funzione soprattutto dell'importanza attribuita alle lingue nei curricula e all'equilibrio complessivo delle materie oggetto del programma educativo. Ben di rado il monte ore è definito sulla base dei bisogni o delle aspettative degli apprendenti, e ancor meno degli obiettivi prefissati...

In effetti, se il sistema educativo fissa a priori un livello del QCER come obiettivo da raggiungere (ad es., B1 per la fine del biennio), non sempre si tiene conto del numero di ore mediamente necessarie al suo conseguimento. Stimare questo monte ore è difficile, a dire il vero, poiché dipende da molti fattori tra cui, appunto, le lingue già note ai discenti.

Ecco il monte ore ritenuto necessario per l'inglese, secondo i corsi del Cambridge Assessment English:

A1	90-100	B2	500-600
A2	180-200	C1	700-800
B1	350-400	C2	1000-1200

A titolo meramente comparativo, ecco il monte ore ritenuto necessario per l'apprendimento del francese da parte di utenti di lingua araba:

		TOTALE
A1	60 - 80 h	
A2	100 - 160 h	160 - 240 h
B1	150 - 180 h	310 - 420 h
B2	180 - 250 h	490 - 670 h
C1	250 - 300 h	740 - 970 h

Numero di ore di francese proposte all'Istituto Francese di Beirut (preparazione agli esami DELF/ DALF)

In generale, le ore assegnate alle lingue in Europa (per la prima lingua straniera) sono tre a settimana, per un totale annuo sulle 90-100 ore, proposte perlopiù come insegnamento estensivo, il che ne riduce senz'altro l'efficacia. Com'è facilmente prevedibile, il QCER si guarda bene dal fornire indicazioni di qualsiasi sorta in merito a quest'aspetto.

### *Specificazioni degli obiettivi per competenze: livelli e profili*

Gli obiettivi di apprendimento delle lingue possono essere definiti in vario modo, ad es. in termini di vocabolario da conoscere, di grammatica da padroneggiare, di funzioni comunicative da riconoscere e utilizzare. Il QCER sceglie di specificare possibili obiettivi in termini di competenze comunicative e relativi livelli di padronanza. Il QCER si iscrive così direttamente nella continuità dell'approccio comunicativo della didattica delle lingue (anni 1970-1980).

Il contributo più importante del Quadro è la possibilità che offre di specificare dettagliatamente gli obiettivi educativi attraverso i tipi e le scale di competenze (o sotto-competenze) (vedi scheda 5), ossia l'insieme dei suoi descrittori.

Le competenze proposte dal QCER sono:

- l'interazione orale, negli scambi faccia a faccia e in tempo reale;
- l'interazione scritta (in tempo reale in particolare via mail, sms, whatsapp, ecc.);
- la produzione orale (lunga e monologale davanti a un pubblico, un auditorio, ecc.) e quella di testi scritti, che presuppone un certo tempo di elaborazione e reazioni non immediate;
- la ricezione di testi scritti, orali e audiovisivi (chiamata anche lettura e ascolto, o ancora comprensione scritta/dello scritto e orale/dell'orale);
- la mediazione orale e scritta che interessa qualsiasi forma di elaborazione di testi, quali la traduzione, il riassunto, ecc.

Partendo da queste competenze e sotto-competenze, definite in termini di generi testuali (annunci pubblici 4.4.1.1; saggi e relazioni 4.4.1.2; programmi radiofonici 4.4.2.1; istruzioni 4.4.2.2...), è possibile cominciare a pianificare obiettivi che corrispondano agli elementi individuati sopra (finalità, bisogni, aspettative, ecc.). Naturalmente queste non sono scelte automatiche o semplici giacché devono prendere in considerazione molti parametri tra i quali, ad esempio, quelli suscettibili di influenzare la motivazione degli apprendenti.

Il QCER non definisce degli obiettivi didattici ma propone degli strumenti per farlo nella maniera più precisa possibile.

I sistemi educativi europei hanno complessivamente adottato obiettivi e quindi livelli del Quadro omogenei, in altre parole identiche forme di padronanza delle varie competenze: supponiamo, ad esempio, il livello A2. Sappiamo però che nei repertori individuali non si raggiunge sempre lo stesso grado di *mastery* nelle diverse competenze, poiché accade spesso, ad esempio (in base alle diverse culture educative di appartenenza) che le competenze di ricezione siano generalmente più rapide da acquisire di quelle relative alla produzione. Inoltre, anche i bisogni linguistici generali, come quelli ipotizzabili nel primo ciclo di istruzione scolastica, sono poco omogenei. Da qui, la raccomandazione del Consiglio d'Europa di immaginare obiettivi in termini di profilo di competenze piuttosto che di livello di competenze. In quest'ottica, ad esempio, il profilo finale della prima lingua straniera, alla fine delle scuole secondarie, potrebbe presentarsi in questo modo:

B2					
B1					
A2					
A1					
	Comprensione scritta	Comprensione orale	Interazione orale	Produzione scritta	Produzione orale

Un approccio di questo tipo porta a elaborare una forma di ponderazione tra le competenze da insegnare, la quale consente a sua volta di stimare il monte ore da dedicare a ciascuna competenza e di pianificare/organizzare nel tempo le attività di classe.

La flessibilità concessa dal Quadro (punto 3.5) è tale da consentire una maggiore diversificazione degli insegnamenti linguistici. Per una seconda lingua, ad esempio, insegnata per un periodo più breve della prima, si potrebbe insistere soprattutto sulle competenze di ricezione e interazione orale (A2) in quanto obiettivi più realistici da conseguire.

Superata la fase di elaborazione dei curricula, si passa alla determinazione più dettagliata dei contenuti dell'apprendimento in cui l'utilizzo del QCER è meno scontato giacché in questo strumento non si fa riferimento ad alcuna specifica lingua.

### SCHEDA 13

#### *Il processo di costruzione dei programmi di lingua e il QCER (2): dagli obiettivi ai contenuti linguistici*

La definizione degli obiettivi dei curricula linguistici per competenze, secondo l'impostazione del QCER, è una fase fondamentale poiché, a cominciare dallo stadio di elaborazione dei programmi, si "ridiscende" verso le forme della lingua target da imparare e padroneggiare.

#### *Specificazione dei domini, dei temi e delle situazioni comunicative*

Partendo dal profilo di competenze al quale si punta, è possibile definire più in dettaglio le situazioni comunicative alle quali si vogliono preparare gli apprendenti, e fornire loro le risorse necessarie.

Lo si può fare direttamente, oppure utilizzando concetti intermedi come quello di dominio (2.1.4 e 4.1.1) o di tema (4.2). Il QCER sottolinea come ogni parola rientri in un dato contesto sociale. Questi domini (o sfere di attività o di interesse) sono innumerevoli, ma per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, il Quadro ne suggerisce in particolare 4:

- il dominio personale: vita privata, famiglia, amici, tempo libero, ecc.;
- il dominio pubblico, quello del cittadino impegnato nella vita della comunità: in un'associazione, un club, un movimento, una formazione politica, ecc.;
- il dominio professionale;
- il dominio educativo, quello in cui il parlante è coinvolto come ap-

prendente in un'istituzione, o un dispositivo di formazione o di insegnamento.

In ciascun dominio, gli scambi possono vertere su diversi temi di comunicazione (ossia gli argomenti affrontati nei testi orali o scritti). Oltre al tema dei viaggi, delle relazioni con gli altri ecc., che hanno a che fare con la sfera personale, si può aggiungere quello del *tempo libero*, il quale a sua volta si scompone in sport, televisione, mass media, pubblicazioni e via dicendo.

Il QCER insiste giustamente sull'influenza che può avere la scelta dei domini e dei temi nella motivazione degli apprendenti. Tuttavia, specificare un curriculum di lingua (o progettare una sequenza didattica) partendo dai temi, per individuare in seguito le situazioni in cui vengono affrontati, presenta un rischio: quello di dare troppa importanza all'insegnamento del lessico, a scapito della capacità di gestire la comunicazione in tali situazioni.

Contrariamente a quanto lascia intendere il QCER, sarebbe forse preferibile selezionare per prima cosa l'insieme di situazioni comunicative (ascoltare informazioni, guardare un documentario, parlare con amici, osservare un poster pubblicitario, utilizzare un dizionario) e soltanto in seguito definire i temi oggetto dello scambio/comprendimento dei testi. Così facendo, rimane la possibilità di organizzare le attività didattiche attorno a strategie di apprendimento che dipendono dalle competenze comunicative, in funzione soprattutto della ricezione, produzione e interazione. Secondo il QCER, per *strategia* si intende: una qualsiasi linea d'azione organizzata, con uno scopo specifico, scelta da un individuo per svolgere un compito che si è prefisso e con cui si confronta (2.1).

### *Specificazione delle situazioni comunicative attraverso i testi: i generi testuali*

Qualsiasi situazione di comunicazione comporta o interessa un testo (in ricezione come in produzione). La nozione di testo è definita nel Quadro (2.1) come una sequenza discorsiva orale o scritta. Il testo è sempre più o meno direttamente legato a situazioni comunicative e la Tabella 5 (*Contesti d'uso esterni*) ne elenca indicativamente un numero consistente. Per quello che riguarda la sfera personale, il QCER cita testi come le garanzie (dei prodotti), le ricette, i romanzi, le riviste, i giornali, la corrispondenza personale, ecc.

Ma va anche oltre nel sottolineare che i testi rientrano in schemi comuni, in particolare lo schema dell'interazione orale che presenta dinamiche comparabili (5.2.3.2 -3), oppure la struttura di testi come aneddoti, dibattiti, lettere formali... (5.2.3.1). A tal fine, il QCER usa contemporaneamente il termine tipo (di testo) e genere (di testo) per i quali non fornisce due definizioni distinte.

Riportiamo qui di seguito le caratterizzazioni del repertorio di testi di un apprendente di livello B2 (apprendente/utente autonomo), come risulta dalle varie scale dei descrittori del Quadro:

**Livello B2: indicazioni del QCER in termini di testi /generi discorsivi<sup>14</sup>**

Comprendere	Discorsi abbastanza lunghi, compresi quelli argomentativi Trasmissioni televisive sull'attualità e notiziari La maggior parte dei film in lingua standard
Comprendere un'interazione tra parlanti nativi	Conversazione animata
Comprendere come ascoltatore	Conferenza, discorso, relazione, esposizione scolastica/professionale
Comprendere annunci e istruzioni orali	Annunci e messaggi correnti
Comprendere programmi radiofonici e registrazioni	Registrazioni che si possono incontrare nella vita sociale
Ricezione audiovisiva	La maggior parte dei telegiornali e delle rubriche televisive
Leggere	Articoli e relazioni su tematiche di attualità (esprimendo un atteggiamento e un punto di vista) Testo letterario contemporaneo in prosa
Comprendere la corrispondenza	Corrispondenza ordinaria nel proprio campo Testo lungo
Leggere per orientarsi Leggere istruzioni	Istruzioni lunghe e complesse
Partecipare a una conversazione	Interazione normale, conversazione in situazioni familiari
Ottenere beni e servizi	Negoziazione (come contravvenzione immeritata, responsabilità danni)
Intervistare e essere intervistato	Condurre un colloquio
Esprimersi oralmente in modo continuo	Testi chiari, saggi o relazioni, lettere che mettano in luce il significato attribuito a eventi/esperienze Sviluppare una presentazione, una descrizione
Produzione orale generale	Argomentazione
Monologo prolungato Rivolgersi a un uditorio	Esposizione
<i>Interazione scritta</i> Corrispondenza	Lettere che esprimono emozioni, commenti...
Note, messaggi e moduli	Lasciare appunti che trasmettano informazioni
<i>Produzione scritta</i> Scrittura creativa	Descrizioni, rispettando le regole del genere
Saggi e relazioni	Saggi, relazioni
Presenza di appunti Riassunti	Riassunti di notizie, colloqui, film

<sup>14</sup> Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (2004): *Niveau B2 pour le français*, Didier, Paris.

I testi selezionati nel QCER sono sostanzialmente individuati attraverso categorie molto ampie (*corrispondenza, film*); a volte suggeriscono tipologie di testo (*descrizione, argomentazione, ecc.*) ma raramente si riferiscono a generi discorsivi precisi (*intervista, relazione, telegiornale, ecc.*). Il QCER propone altrove (4.6.2) un inventario aperto di "tipi e generi" di testi scritti e orali, che corrispondono, in effetti, a un genere preciso (colloquio di assunzione) ma possono anche appartenere a una categoria molto ampia (riviste, giornali).

Fedeli alla prospettiva del QCER ma intenzionati a renderlo ancora più specifico, siamo del parere che si dovrebbe ricorrere più spesso alla categoria di *genere discorsivo o genere di discorso*: nel Quadro essa è presente, ma non in maniera così rilevante. Utilizzeremo qui il termine *genere testuale* nella misura in cui il termine (francese) *discorso* non è definito nel QCER in modo univoco e costante. La definizione di *competenza relativa ai generi testuali* anziché *competenza linguistico-comunicativa* ci sembrerebbe più "agevole" per gli utenti chiamati a organizzare i curricoli linguistici e a strutturare le sequenze didattiche.

Come suggerisce il QCER, si parte dall'ipotesi che i testi concreti, orali e scritti, non siano il prodotto esclusivo di colui che parla o scrive. Essi rispondono anche a delle "regole" o convenzioni e abitudini, che non sono solo quelle della grammatica o del parlare bene. Ad esempio, oralmente, sia in francese sia in italiano, si usa rispondere a un saluto con un saluto (di solito identico: *Buongiorno! – Buongiorno!*) o rifiutare una proposta con una giustificazione, anche se convenzionale (*Vieni al cinema? – No, devo lavorare*).

Ogni testo è unico, ma alcuni condividono con altri delle caratteristiche poiché rispondono alle stesse convenzioni. Essendovi tra di loro dei punti di comune, si ritiene appartengano a uno stesso *genere*: conferenza, racconto, riassunto, trattato, cronaca, aneddoto, lite, catalogo espositivo, preghiera, favola, istruzioni per l'uso, editoriale e via dicendo. Si definiscono *generi testuali* le forme che assume la comunicazione quando si realizza in un certo contesto, e all'interno di una data comunità comunicativa. I testi tendono a conformarsi alle regole proprie di queste situazioni (o piuttosto, per usare l'espressione di D. Hymes, *eventi comunicativi*), al loro contenuto, alla loro struttura e alle loro realizzazioni verbali, più o meno ritualizzate e vincolate a specifiche convenzioni e norme. I testi sono considerati quindi forme discorsive condivise e non produzioni unicamente individuali: presentano delle regolarità che sono indipendenti dai parlanti. Sono regolarità costruite dalle comunità comunicative e condivise, in varia misura, dai membri che ne fanno parte.

Per l'elaborazione dei curricoli, abbiamo scelto di mettere ulteriormente in luce, più di quanto non faccia il Quadro, il concetto di *genere testuale*, e questo per diversi motivi:

- i nomi dei vari generi appartengono al vocabolario quotidiano e non a quello tecnico della linguistica. I parlanti e gli apprendenti possono averne una vaga rappresentazione, non priva d'interesse per le attività didatti-

che<sup>15</sup>: sono capaci di individuarli, ma anche di produrne alcuni nelle lingue del loro repertorio, anche senza impararle;

- la nozione di “genere di discorso” è meno astratta di quella di “tipologia testuale” (narrativa, descrittiva, ingiuntiva, espositiva, argomentativa, ecc.). Quest’ultima non è mai stata in realtà davvero efficace nel descrivere le categorie di testo, perché si è visto rapidamente che un testo concreto risponde spesso contemporaneamente a diverse tipologie<sup>16</sup>.

I generi discorsivi possono essere descritti tramite categorie linguistiche nella misura in cui un genere di testo discorsivo è un oggetto verbale, ma presuppone altre forme di analisi oltre a quelle della frase;

- il concetto di genere testuale sembra indispensabile all’insegnamento e all’apprendimento delle lingue. In effetti, i generi non sono forme universali, ma perlopiù specifiche di comunità discorsive, in altre parole delle lingue. Per alcuni generi non esiste nemmeno l’equivalente da una lingua all’altra (ad es., nel francese parlato in Francia non esiste nemmeno l’equivalente del concetto di *palabres*<sup>17</sup>) oppure esiste solo una coincidenza parziale o superficiale (ad es., le *présentations* del francese rispetto alle *presentations* dell’inglese). L’insegnamento delle lingue straniere mette in contatto perlomeno due “culture discorsive”, quella della comunità degli apprendenti e quella della lingua da imparare.

## SCHEDA 14

### *Il processo di costruzione dei programmi di lingua e il QCER (3): dai generi testuali alle forme linguistiche da insegnare*

Giunto a questo grado di elaborazione, il nucleo di un curriculum linguistico è composto dall’insieme dei testi scritti e orali, interattivi o meno, che devono essere oggetto di ricezione o di produzione.

Le scelte operate a questo livello determinano, in buona parte ma non del tutto, gli obiettivi in termini di lessico da insegnare, di funzioni comunicative, ecc., ma anche di apprendimento delle strategie di lettura, produzione scritta e via dicendo. Affronteremo quest’aspetto nelle schede dedicate alla metodologia didattica (vedi sezione III). Per quello che riguarda i generi testuali, ci limiteremo alle forme e alle loro possibili combinazioni (morfologia e sintassi).

<sup>15</sup> Beacco J.-C. & Petit G. (2004): «Lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs», dans Beacco J.-C. (dir): *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages* 154, p. 87-100.

<sup>16</sup> Adam J.-M. (1999): *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan Université, Paris.

<sup>17</sup> Termine francese, di derivazione spagnola, per indicare chiacchiere o discussioni oziose, inutili (NdT).



Per avvicinarsi il più possibile alla forma dei testi da far leggere o produrre (e quindi alle attività concrete da organizzare per gli apprendenti), è indispensabile poter analizzare i testi. In ambiente francofono, si parla a questo riguardo di *analisi del discorso*. I fatti di lingua che si deciderà di trattare con i discenti in un dato testo non saranno frutto del caso ma presenteranno stabilmente e ripetutamente le caratteristiche del genere cui appartiene quel testo, evidenziabili mediante l'analisi del discorso. È importante che i docenti abbiano una certa familiarità con quest'approccio e con i risultati che può dare.

La "forma" di ogni genere è costituita dall'insieme delle caratteristiche comuni ai testi che vi appartengono: essa deve essere ricostruita partendo da queste caratteristiche di cui rappresenta, in qualche modo, il modello astratto. La funzione dell'analisi del discorso consiste nel caratterizzare la forma linguistica dei generi. Verso la metà degli anni '70, la didattica delle lingue straniere ha proposto questo tipo di analisi linguistica per testi in francese, inglese, tedesco, ecc., proprio perché si riteneva che la conoscenza delle caratteristiche dei generi potesse rendere più solide le metodologie didattiche.

### *La variazione dei generi testuali*

Va detto innanzitutto che i generi testuali variano secondo le lingue e le culture, anche all'interno delle discipline di natura scientifica.

Alcuni generi sono molto vincolati e si riscontrano differenze minime nei testi che vi appartengono. Un esempio è rappresentato dai bollettini meteorologici nei quotidiani, dalle formule rituali dei biglietti augurali o dai *flash* giornalistici sportivi, ecc.

Altri generi, d'altra parte, sono caratterizzati da regolarità meno frequenti e meno evidenti. Le forme alternative "equivalenti", in un certo punto del testo corrispondente nell'altra lingua, presentano una grande variabilità: lo sviluppo di una frase o di un paragrafo è meno prevedibile, ma sono sempre possibili delle ipotesi circa la forma che potrebbero assumere. Tali ipotesi di forma e di significato non sono troppo "aperte": sono ancora utilizzabili per guidare la ricezione e offrire un quadro di riferimento per la produzione.

I testi appartenenti a uno stesso genere presentano punti in comune che l'analisi del discorso aiuta a rintracciare, anche se ogni testo è sempre unico. Queste similitudini da un testo all'altro sono utilizzabili dal punto di vista pedagogico.



## *Le similitudini di struttura tra testi di uno stesso genere*

Le regolarità presenti nei testi appartenenti allo stesso genere riguardano la loro struttura, ossia la loro organizzazione lineare (o piano). Esse sono individuabili in rapporto ad alcuni punti fermi, come l'inizio o la fine del testo, la presenza di uno schema/canovaccio composto da una successione di elementi più o meno standardizzata.

Per gli articoli della stampa scientifica specializzata, ad esempio, si dà per scontata la seguente struttura, richiesta esplicitamente dai comitati redazionali delle riviste internazionali: presentazione della problematica, revisione della letteratura relativa a un dato argomento e commento critico, formulazione di ipotesi, descrizione del dispositivo sperimentale, presentazione dei risultati, analisi critica dei risultati, caratterizzazione delle conoscenze fornite attraverso la sperimentazione. Gli oroscopi pubblicati nelle riviste adottano spesso una disposizione generale per elementi distinti, corrispondenti a titoli come affetti/cuore, vita sociale/professionale, salute, consigli, ma da un giornale all'altro la successione di questi elementi può variare.

All'interno di questi elementi, il testo è costituito da un intreccio di atti linguistici come dare un'informazione, citare, fornire un esempio, confutare, commentare, interpretare, dedurre, confrontare, ecc., che sono la realizzazione verbale (o *attualizzazione*) di atti di parola o di operazioni cognitive (vedi infra). Questi elementi semantici minimi di strutturazione possono combinarsi all'interno di insiemi più ampi: un certo genere, ad esempio, può assumere uno stile narrativo che include sistematicamente esempi, citazioni, comparazioni e via dicendo. Lo stile generale del discorso è spesso riconducibile a una tipologia comune: descrittiva/espositiva, narrativa, argomentativa/deduttiva, procedurale/fattiva, molto utile per caratterizzare complessivamente il significato di un testo, ma meno utile per fornire una descrizione linguistica precisa che sia di aiuto agli apprendenti nella ricezione o produzione di testi.

## *Le similitudini di forma tra testi di uno stesso genere*

I testi appartenenti a uno stesso genere presentano punti linguistici (o formali) in comune, per cui assumono un identico "colore". Questo è legato innanzitutto all'adozione di un nucleo lessicale condiviso, giacché i testi vertono sugli stessi argomenti: il genere "cronaca nera", ad esempio, ricorrerà sicuramente a termini come *incidente, catastrofe, infortunio, incendio, inondazione, assassinio, omicidio, scomparsa, rapimento*, e via dicendo.

Oltre a questo lessico condiviso, i testi di uno stesso genere possono ricorrere prioritariamente ad alcuni mezzi linguistici, escludendone soprattutto altri, perfettamente leciti invece in altre forme di comunicazione. Ad esempio, per valutare un elemento (un fatto, un indizio, una prova materiale) che ha contribuito a costruire una conoscenza storica, i testi della stampa specializzata

impiegano aggettivi come *significativo, sorprendente, insignificante, interessante, indicativo*, mentre sembrano escludere realizzazioni verbali come *straordinario, misterioso o fantastico*. Le previsioni degli oroscopi sono spesso confezionate con frasi nominali (*guai in vista, sono finiti i problemi, ecc.*): una struttura sintattica di questo tipo non intende veicolare esattamente questo significato, ma è una formulazione molto richiesta, soprattutto perché consente di evitare riferimenti temporali precisi (domani, la settimana prossima) e di rimanere sul vago.

Le analisi del discorso mostrano che le scelte possibili, quelle offerte dal sistema linguistico, sono filtrate attraverso i generi che preferiscono alcune formulazioni. Questo induce a conferire “un’aria di famiglia” linguistica ai testi che appartengono a un genere particolare. Le preferenze espressive consolidate, che danno loro questa specificità, possono vertere su:

- le forme di presenza dell’autore del testo (enunciatore): *io, noi, si (impers.)*, ecc.; in alcuni testi, costui è completamente assente. Nei lavori accademici, si utilizzano a questo scopo formulazioni indirette: la forma impersonale (*Sembra che...*), la forma pronominale (*Questo teorema è facilmente dimostrabile*), l’uso del passivo senza complemento d’agente, o una combinazione di queste possibilità (*Si è dimostrato sopra che...*), ecc.;
- le forme della quantità (obiettiva o apprezzativa); le cifre di una tabella (come *il 43% di risposte positive*) sono spesso commentate con espressioni indefinite o apprezzative (*un po’ meno della metà delle risposte..., una proporzione molto significativa di risposte...*);
- i tempi verbali, nell’ambito in particolare di una narrazione;
- l’espressione del possibile, del probabile, dell’eventuale, ecc. mediante i verbi (*potere, sembrare*), il modo condizionale (*Ciò dimostrerebbe che...*), gli averbi (*La città di Roma in epoca imperiale contava probabilmente un milione di abitanti*), ma anche formulazioni quantitative come *perlopiù, in generale, nella maggior parte dei casi*, ecc. Questi mezzi sono utilizzati soprattutto per relativizzare affermazioni o asserzioni: *Si ritiene in generale che...*;
- l’espressione di un apprezzamento o di un giudizio di valore (*Questo punto è importante*);
- l’espressione dell’obbligo, della norma (*È necessario, si dovrebbe...*);
- le forme di riprese successive di un sostantivo ricorrendo a un pronome o a un nome: ad es., *Il generale... Egli...; La partenza di... Questo fatto... Esso sarà interpretato come...*). Si tratta di fenomeni ben noti, che sono peraltro alla base di un materiale pedagogico come *Tutto chiaro?*<sup>18</sup>
- i connettori testuali: enumerazione (*in primo luogo, in secondo luogo...*),

---

<sup>18</sup> Gruppo di lavoro: «Non sola DSA» (GISCEL) (2016): *Tutto chiaro? Materiale e percorsi per la comprensione di testi*. Percorso n. 1 per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di 1° grado.

successione nel tempo (*prima di tutto, poi...*), argomentazione (*quindi, tuttavia, così...*) e via dicendo;

- il tono: serio, ironico, personale, ecc.;
- [...]

Il grado di "conformità" dei testi a un modello astratto (i punti in comune a uno stesso genere) è molto variabile da un testo all'altro, ma si capisce quale vantaggio può derivarne nella costruzione dei programmi se questi ultimi presentano un simile grado di precisione.

### *Decisioni da prendere successivamente per la costruzione dei programmi*

Se i programmi arrivano fino al punto da indicare le forme da insegnare, allora il Quadro non può essere di grande utilità poiché non riguarda alcuna lingua in particolare. L'individuazione delle forme (quando ne esiste la descrizione nei lavori di linguistica e di didattica delle lingue) avverrà combinando la descrizione dei testi scelti con i referenziali per lingua (DNR - vedi scheda 10) che discendono dal QCER. D'altronde, alcuni DNR (per l'italiano, il francese) attribuiscono grande importanza ai generi nel definire qual è il ventaglio di risorse linguistiche necessarie per comunicare con un certo grado di padronanza nella lingua target.

Il processo di costruzione dei programmi non si ferma qui poiché questi comportano solitamente anche indicazioni sulle modalità di organizzazione dell'insegnamento (le metodologie), sulla forma da dare alle unità didattiche e sulla loro progressione (distribuzione nel tempo delle attività finalizzate al conseguimento degli obiettivi prefissati).

Abbiamo già visto, e vedremo ancora nelle successive schede, come il QCER:

- non fornisce indicazioni metodologiche, ma ne privilegia indirettamente alcune, scegliendo in particolare di descrivere le competenze di comunicazione e le strategie di apprendimento;
- è operativo rispetto alla progressione delle attività di comunicazione, per le quali propone delle scale;
- deve essere completato dai DNR per la progressione grammaticale in una data lingua.

Va sottolineato che la proposta di una metodologia didattica è assolutamente indipendente dal materiale verbale che si decide di utilizzare in classe. Le decisioni di natura metodologica non si prendono nemmeno dopo aver definito le risorse verbali da insegnare, ma all'interno di un processo complesso non lineare che tiene conto spesso della situazione iniziale.

### *Il QCER e la diversificazione degli insegnamenti linguistici (1)*

Secondo la prospettiva adottata dal QCER, la scuola ha la responsabilità di sviluppare in ogni bambino le sue potenzialità fisiche, intellettuali, creative, estetiche, ecc. Inoltre, ha anche quella di potenziare la facoltà di linguaggio di cui è geneticamente dotato ogni essere umano. Il ruolo della scuola in questo senso consiste nel:

- legittimare le lingue dei repertori individuali che sono oggetto di discriminazioni sociolinguistiche: lingue parlate in famiglia, regionali, minoritarie, poco considerate, di migrazione, ecc., che in taluni casi sono la prima lingua/della famiglia di appartenenza;
- consolidare il repertorio linguistico individuale rafforzando la padronanza delle lingue già conosciute e creando le condizioni perché il bambino ne acquisisca di nuove;
- diversificare i repertori facendo scoprire la diversità delle lingue, alimentando la motivazione a impararne di nuove, indipendentemente dal grado di padronanza che si riesce ad acquisire.

Si può affermare che il Quadro dà un contributo decisivo alla realizzazione di quest'obiettivo di educazione plurilingue e interculturale nella misura in cui consente di costruire programmi e percorsi didattici diversificati.

Come si è già detto, nella sua prima versione il QCER terminava con il capitolo 8, intitolato *Diversificazione linguistica e curriculum*. La finalità principale di questo documento è appunto quella di promuovere l'educazione plurilingue e interculturale attraverso l'offerta diversificata di lingue da parte dei sistemi educativi, in modo che questi si conformino perlomeno alle aspettative formulate dalla Commissione europea: "lingua madre + 2". La maggiore offerta educativa in lingue proposta oggi da alcuni Stati non è tuttavia una tendenza generale e la conoscenza dell'inglese continua a essere considerata prioritaria.

La diversificazione è possibile se il QCER viene utilizzato per costruire percorsi di apprendimento delle lingue che interessino tutto il curriculum scolastico.

### *Valorizzare l'apprendimento autonomo e sviluppare le strategie di apprendimento*

Nel Quadro si pone l'accento in effetti sull'importanza di "imparare a imparare" le lingue autonomamente, al di fuori di qualsiasi contesto educativo o avvalendosi solo in parte di corsi di lingue: ogni forma di insegnamento dovrebbe prefiggersi l'obiettivo di dare agli apprendenti le risorse per imparare autonomamente, insistendo in particolare sulle strategie di apprendimento che dovrebbero accompagnare le strategie didattiche.

L'apprendimento autonomo è reso possibile oggi grazie alla consapevolezza delle proprie strategie che il *Portfolio europeo delle lingue* (strumento derivato dal QCER) ha stimolato negli apprendenti. Nelle sezioni 4.5.1 e 4.5.2, il Quadro affronta la pianificazione ed esecuzione di operazioni di comunicazione in lingua, accennando ad alcuni elementi di competenza strategica per la produzione, la ricezione e l'interazione; queste ultime sono sviluppate in dettaglio nelle sezioni 4.4.1.3 (Strategie di produzione), 4.4.2.4 (Strategie di ricezione), 4.4.3.3 (Strategie di interazione) e infine nel capitolo 5, sezione 5.1.4 (Saper imparare). Vi faremo riferimento più avanti.

In alcuni DNR queste strategie di apprendimento sono state commentate e ulteriormente sviluppate. Eccone alcuni esempi, estratti dal "Livello B1 per il francese":

La consapevolezza di una lingua può costruirsi attraverso alcune attività (dette di *assimilazione*) come:

- operare delle inferenze di significato;
- esplicitare mediante la verbalizzazione alcune regolarità o vincoli (= regola) della lingua e delle forme testuali, non necessariamente nei termini proposti dalle descrizioni "ufficiali" delle grammatiche di lingua;
- "confrontare" i vocaboli: individuare e verificare le differenze (semantiche, grammaticali, pragmatiche, di "registro"), ecc.;
- confrontare produzioni esterne (native o meno) con le proprie;
- chiedere autonomamente ad altri discenti, ai docenti o a terzi, di esprimere informazioni e giudizi, anche al di fuori del contesto istituzionale (in ambiente non guidato e "in campo aperto").

L'apprendimento autonomo può rispondere a strategie complessive come:

- cercare sistematicamente occasioni di scambio con parlanti della lingua target;
- esporsi intensamente alla lingua target attraverso l'uso dei *media* (televisione, Internet);
- cercare di organizzare soggiorni nei Paesi dove si parla la lingua target;
- ricorrere a dizionari, grammatiche, video;
- tenere un diario dell'apprendimento in cui registrare gli stadi e i risultati raggiunti (registrandovi, ad esempio, il vocabolario incontrato di recente in una sorta di "auto-dizionario"), anche servendosi del *Portfolio europeo delle lingue*.

Le strategie di apprendimento dell'inglese sono state raccolte in un documento di auto-riflessione intitolato *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford 1990).

<https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>.

## SCHEDA 16

### *Il QCER e la diversificazione degli insegnamenti linguistici (2): diversificazione degli obiettivi e dei percorsi*

L'altro contributo del QCER alla diversificazione dei curricoli consiste nell'aver affrontato in modo analitico la competenza in lingua straniera. La conoscenza di una lingua non deve rientrare nella logica del "tutto o niente", dell'acquisire necessariamente una competenza identica a quella di un parlante nativo oppure imperfetta e limitata.

Per padronanza di una lingua s'intende un insieme di varie competenze, possedute anche a livelli diversi (da A1 a B2), da noi già elencate:

- interazione orale (nel senso di partecipare a una conversazione, a un dibattito, ecc.);
- interazione scritta (scambi in tempo reale come forum/chat su Internet, scambi di mail, ecc.);
- produzione orale (*parlare*, ad esempio, nel senso di esporre ad un contenuto davanti a un uditorio);
- produzione scritta (scrivere un testo);
- comprensione orale e di materiale audiovisivo (guardare la televisione, ascoltare una canzone, una conferenza, un programma radiofonico, ecc.);
- comprensione scritta (nel senso tradizionale di *leggere*).

Oltre a essere articolata in livelli di padronanza della lingua target, la competenza comunicativa è scomposta anche in elementi distinti; la nozione di *profilo di competenze* dimostra proprio che la conoscenza di una lingua non è necessariamente "completa" (le 4 competenze) né omogenea da una competenza all'altra. Questa flessibilità consente di definire obiettivi differenziati rispetto alla natura delle competenze da acquisire (tutte o solo alcune) e ai vari livelli di padronanza da raggiungere.

Partendo dal Quadro è possibile quindi costruire programmi che puntino all'acquisizione di una sola, di alcune o di tutte le competenze, con gradi di padronanza a loro volta diversi o omogenei, in funzione di obiettivi commisurati ai bisogni, alle aspettative e alle motivazioni, ma anche del monte ore programmato.

Peraltro, l'esistenza nel Quadro di "livelli di riferimento" significa che ogni competenza, per quanto limitata, può essere descritta e valutata, e che come tale è legittima e meritevole di rispetto. Non tutti i discenti devono raggiungere il livello C2; tutto dipende dai loro progetti e dall'utilizzo che contano di fare della lingua target. Nessuno è tenuto a raggiungere "la perfezione".

La possibilità di variare i percorsi di apprendimento linguistico nel corso di tutta l'educazione scolastica, differenziando gli obiettivi, è illustrata nel capitolo 8 del Quadro. Attraverso due scenari curricolari, vi si fornisce l'esempio di altrettante possibili organizzazioni dell'insegnamento di due lingue straniere, dall'inizio del ciclo primario fino alla fine di quello secondario. La *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* (Beacco & Byram, 2007) ha sviluppato questa prospettiva soprattutto nel capitolo 6, intitolato Organizzare l'educazione plurilingue.

La diversificazione dei contenuti dei programmi linguistici e quella delle forme assegnate ai curricoli lungo tutto il percorso scolastico non sono fini a se stesse.

La loro funzione è consentire agli apprendenti di fare l'esperienza di diverse lingue e di cominciare a impararne alcune, giacché il loro apprendimento potrà continuare anche dopo la fine degli studi e per tutta la vita.

Si suggerisce quindi di giocare sulla **variabilità dei formati didattici** anziché limitarsi a un certo monte ore e alla distribuzione fissa delle lezioni lungo tutto il percorso scolastico. È ipotizzabile variare:

- la durata totale dell'insegnamento per varietà linguistica (in ore di lezione o di apprendimento), essendo ogni istituzione educativa libera di gestire il monte ore secondo i propri criteri e vincoli (anche in sequenze pluriennali, seguendo la scansione dei cicli scolastici);
- la durata degli insegnamenti e i ritmi impostati secondo cicli brevi: durata della sequenza di base, numero di sequenze settimanali. Questi ritmi dovrebbero consentire di progettare sequenze didattiche che rientrino in unità didattiche temporali, non diluite in un insegnamento troppo estensivo;
- i ritmi e la durata modulabili in funzione dell'età dei discenti e del grado di padronanza da loro raggiunto;
- i ritmi lunghi (mese, semestre, anno) che non necessariamente devono essere impostati in modo omogeneo: si possono alternare periodi intensivi (un buon numero di ore al giorno, molte ore in un breve periodo) a periodi estensivi, facendo corrispondere a quest'alternanza di ritmo diversi approcci didattici (ad esempio, corso intensivo per i soggiorni in ambiente allofono, e corsi estensivi di autoformazione).

La periodicità non deve essere necessariamente regolare: si possono privilegiare alcuni momenti come la tarda mattinata, le serate, i weekend, il periodo delle vacanze, e via dicendo.

Una gestione così articolata (dal corso "self-service"/su richiesta a quello annuale) non sempre è compatibile con le esigenze dei sistemi educativi,



in particolare per i limiti imposti dall'organizzazione degli altri insegnamenti. Tuttavia, è fattibile se si gioca sulle diverse forme di presenza delle lezioni di lingua straniera nei progetti linguistici d'istituto.

Nel percorso di educazione linguistica organizzato dalla scuola, si possono anche modificare **le forme di presenza degli insegnamenti di lingua straniera** nei percorsi didattici, che possono essere proposti:

- a titolo sperimentale o come progetto pilota nella scuola secondaria o dell'obbligo, oppure limitati ad alcuni istituti scolastici (per regione, in base alla domanda sociale...). Può trattarsi, in particolare, dell'introduzione dell'insegnamento di una nuova lingua, che verrà poi generalizzato, ma anche di un dispositivo permanente;
- come opzione "secca": l'insegnamento non è riconosciuto (o solo in parte) e si deve scegliere tra diverse materie o diverse lingue;
- come materia obbligatoria ma dovendo scegliere tra diverse discipline o solo tra più varietà linguistiche. Questa è una soluzione classica e praticabile ma foriera di tensioni tra le varietà linguistiche, alcune delle quali dovranno essere automaticamente scartate. Essa può anche finire con lo svilire la materia "lingua straniera" quando è proposta contemporaneamente a discipline considerate più attraenti o più facili (visti anche i voti che in queste si possono spuntare) o con il dirimere a buon mercato la richiesta di diversificazione dell'insegnamento delle lingue. Ma nulla vieta che ci si prefigga, per lo studio della lingua proposta in una seconda fase, obiettivi più ambiziosi di quelli previsti per la lingua insegnata fin dall'inizio, o di optare per un monte ore più elevato;
- come materia complementare o di rinforzo, facoltativa o obbligatoria, per alcuni apprendenti, per alcune varietà linguistiche (la prima lingua dei migranti) o per talune categorie di alunni (quelli con difficoltà o quelli alla ricerca di una specializzazione);
- come materia obbligatoria, senza possibilità di scelta, ossia integrata nel piano di studi al pari di molti altri contenuti disciplinari. Si può prevedere la presenza dell'insegnamento di una (o più) varietà linguistica/che per tutta la durata dell'istruzione primaria e secondaria (di primo e secondo ciclo) e persino talvolta universitaria, oppure soltanto per alcuni cicli (con la possibilità di continuare o di iniziare a imparare una nuova varietà a fine ciclo). Quest'obbligatorietà non deve confondere gli apprendenti interessati: non indica necessariamente un rifiuto antidemocratico di considerare la domanda espressa dalla società, tanto più che non sempre l'opinione pubblica viene consultata sull'interesse di introdurre o sopprimere l'insegnamento di questa o di quell'altra materia scolastica. Scelte di questo tipo devono essere sempre il frutto di un processo negoziale tra tutti gli *stakeholder*, e presuppongono un'organizzazione complessiva che tenga conto delle esigenze dei vari gruppi, dei bisogni nazionali e regionali, e infine delle finalità educative.



Queste diverse forme di presenza delle lingue sono proprie di ogni sistema educativo e non consentono di fare ipotesi sui successivi apprendimenti, che rischiano di presentarsi in forma sempre meno esclusiva. Possono essere proposte in tempi successivi per una stessa varietà linguistica (che da obbligatoria diventerebbe opzionale, per esempio), in modo da ampliare l'offerta plurilingue dei sistemi educativi.

### *Alcuni scenari curricolari*

Il QCER propone due esempi di organizzazione longitudinale per l'insegnamento di due lingue straniere lungo il percorso scolastico, che chiama *scenari curricolari* (8.3.2). Ma potremmo anche immaginarne altri, che andremo a illustrare per la lingua inglese.

Si potrebbe pensare, ad esempio, che per forme di comunicazione internazionale in situazioni normali la padronanza dell'inglese non debba essere necessariamente molto elevata, ma possa limitarsi ad alcune competenze (interazione orale, comprensione dell'orale e di materiale audiovisivo) oppure che, qualora si punti a obiettivi simili al B2, solo una parte degli apprendenti vi sia interessata.

Il QCER consente altresì di pensare a un insegnamento dell'inglese di tipo decrescente come numero di ore di lezione erogate durante la scuola dell'obbligo, al fine di contenere i rischi della demotivazione e della perdita di efficienza, la quale aumenta col passare del tempo. L'insegnamento dell'inglese può essere organizzato anche come progetto, da realizzare all'interno del monte ore assegnato a questa lingua, in alcuni anni curricolari e quindi al di fuori del normale dispositivo "docente - gruppo classe".

Inoltre, è possibile pensare di raggiungere gli obiettivi prefissati per la lingua inglese attraverso periodi intensivi, anche senza insegnarla come lingua introdotta per prima nei programmi scolastici, nella misura in cui la sua acquisizione negli adolescenti/giovani adulti è facilitata, in fondo, dalla consapevolezza della sua utilità, auspicabile o presumibile, e dal fatto di poterla sperimentare concretamente nella comunicazione sociale.

Si potrebbero fare considerazioni dello stesso tipo in merito agli obiettivi da conseguire per la lingua introdotta in un secondo momento del percorso scolastico; questi obiettivi potrebbero essere organizzati, ad esempio, all'interno di dispositivi d'insegnamento "bilingue", ossia con le stesse lezioni di avviamento, lo stesso monte ore annuo e complessivo, e gli stessi obiettivi per le due lingue insegnate e imparate parallelamente.

### *Il QCER e la convergenza tra insegnamenti linguistici*

L'altra dimensione importante dell'educazione plurilingue e interculturale consiste nel promuovere varie forme di trasversalità tra gli insegnamenti di lingue: quest'ultime sono abitualmente viste come "materie scolastiche", quindi relativamente distinte le une dalle altre, mentre devono essere messe in relazione. In particolare, esse rispondono spesso a programmi diversi, non coordinati tra di loro o non pensati per essere complementari, gestiti da insegnanti "mono-materia" a partire dalle scuole secondarie (fatta eccezione per la Germania, ad esempio).

Questo porta a costose forme di "compartimentazione" in quanto i docenti sono portati a rifare nella loro materia ciò che è già stato affrontato in un'altra. L'onere di stabilire dei nessi tra i contenuti ricade in fondo sui soli discenti, laddove la capacità di comunicare attraverso il linguaggio è un tratto distintivo di tutta la specie umana sul piano neurobiologico.

### *Le trasversalità tra gli insegnamenti*

Si possono attivare delle forme di trasversalità:

- *tra gli insegnamenti delle lingue straniere*: ciò sembra relativamente facile poiché queste materie sono strutturate all'interno di didattiche in buona parte condivise, che confluiscono in un'unica glottodidattica. Tuttavia, l'insegnamento di una data lingua straniera è spesso influenzato da tradizioni e storie particolari, legate alle esperienze educative di un certo Paese: da qui, la raccomandazione di considerare che ogni lingua *presenta un certo grado di specificità*;
- *tra gli insegnamenti di lingue straniere e la lingua di scolarizzazione principale* (l'italiano in Italia, il tedesco in Germania o in Austria...). Quest'ultima è un prodotto della storia che ha una forte identità disciplinare, vista la sua funzione di consentire l'accesso alla lettura-scrittura, alla riflessione metalinguistica, alla letteratura del Paese e di costruire, in questo modo, un senso di appartenenza socio-affettivo allo Stato-Nazione. La lingua di scolarizzazione è solitamente poco "sensibile" alle altre materie, mentre rivendica e riveste *de facto* una funzione centrale negli apprendimenti. Tuttavia, si riconosce ormai spesso che il passaggio attraverso una lingua straniera consente di cogliere meglio i funzionamenti della prima lingua nella sua morfologia, le sue funzioni combinatorie e le sue forme discorsive. Questo è il ruolo attribuito per molto tempo all'apprendimento del latino; ora, le lingue vive oggi potrebbero garantire la stessa dimensione riflessiva;
- *tra le lingue delle materie (matematica, scienze biologiche, diritto del lavoro, musica...)* e *la lingua di scolarizzazione principale intesa come materia*. Indagini internazionali (come lo studio PISA dell'OCSE) hanno dimostrato

che le acquisizioni in ogni materia sono direttamente correlate alle competenze degli apprendenti nella lingua di scolarizzazione principale. È sempre più importante, quindi, ripensare al contributo che quest'ultima può dare all'acquisizione delle conoscenze disciplinari e chiedersi come tener conto di questa dimensione linguistica in tutte le materie scolastiche;

- *tra le lingue delle materie e le lingue straniere*: questo è uno spazio di convergenza già noto, che ha portato a forme di insegnamento ormai diffuse: l'insegnamento bilingue o i dispositivi AIDEL/CLIL/EMILE. Il rapporto tra la lingua di scolarizzazione usata nelle materie scolastiche e una lingua straniera utilizzata come veicolo di insegnamento di una disciplina è stato oggetto di svariate interpretazioni e numerosi dibattiti. Il QCER non è stato pensato specificatamente per l'insegnamento di discipline in lingua straniera e non contiene indicazioni in merito. Ciò non esclude, tuttavia, che possa avere un ruolo nell'elaborazione dei programmi dal punto di vista della loro dimensione prettamente linguistica (vedi scheda 22).

Ci limitiamo quindi a considerare il contributo del Quadro nel favorire delle trasversalità tra gli insegnamenti delle lingue straniere.

### *Le possibili forme di convergenza tra gli insegnamenti di lingue*

Per spezzare la rigida divisione tra gli insegnamenti delle lingue straniere, può essere utile prendere spunto dal QCER e da altri importanti strumenti elaborati dall'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Questo dovrebbe contribuire a rimettere in discussione quella percezione errata secondo la quale l'acquisizione di una lingua sarebbe in concorrenza con le altre. L'educazione plurilingue e interculturale poggia su un principio pedagogico di "economia", per cui l'acquisizione di una nuova lingua s'innesta sulle competenze e conoscenze acquisite in precedenza, imparandone altre. Queste competenze (saper leggere un testo) e conoscenze (riconoscere i termini di origine latina o francese presenti in inglese) vanno trasferite da una varietà all'altra con gli strumenti pedagogici più appropriati, anziché semplicemente ignorate. In questa prospettiva, le materie scolastiche "lingue vive" dei nostri tempi non devono ovviamente scomparire, ma occorre operare effettive convergenze tra tutti i loro insegnamenti.

Per quanto riguarda direttamente le attività di classe, potrebbe essere proposta una prima serie di elementi di convergenza, costituita da:

- l'inclusione in tutti gli insegnamenti linguistici di attività di sensibilizzazione alle lingue (*éveil aux langues*), in modo da far percepire l'unicità del funzionamento del linguaggio in tutta una pluralità di lingue naturali. Tali attività potrebbero essere proposte perlopiù in modo indipendente, nelle scuole pre-elementari o elementari;
- la costruzione dei programmi linguistici in base a parametri comuni, quelli delle competenze e delle scale di livello;

- un'organizzazione dell'insegnamento che promuova strategie definite in rapporto alle competenze: strategie per la comprensione di testi nella lingua di scolarizzazione, nella lingua straniera, nella lingua di origine (per gli apprendenti arrivati da poco); strategie per la comprensione di testi orali e audiovisivi (ad esempio, programmi televisivi in lingua nazionale, straniera, regionale), e via dicendo. Questa maggiore coerenza nella metodologica didattica sarebbe una delle forme di convergenza più utili nell'insegnamento delle lingue;
- il ricorso a strategie di acquisizione che prevedano il passaggio attraverso altre lingue per favorire, ad esempio, un'analisi dei vari sistemi linguistici: analisi contrastiva delle descrizioni delle lingue sul piano del lessico, della morfosintassi, delle regolarità dei generi testuali, ecc.
- la comparazione delle forme di valutazione delle conoscenze acquisite.

Sul piano più strategico dei programmi linguistici, si potrebbero attivare delle trasversalità preferendo:

- l'uso della categoria *genere discorsivo*, presente in tutte le materie, per specificare i programmi. Si è visto che il profilo comunicativo obiettivo dell'insegnamento può essere definito come l'insieme dei generi discorsivi che l'apprendente deve saper usare, in ricezione e/o in produzione;
- la tipologia delle competenze proposta dal QCER (competenze generali e competenze linguistico-comunicative), incrociata con quella delle attività di comunicazione;
- i principi di gestione della dimensione culturale e interculturale negli insegnamenti linguistici; in altre parole, imparare a gestire serenamente e criticamente l'incontro con l'alterità (vedi scheda 21);
- le competenze riflessive nell'apprendimento delle lingue: si tratta di sviluppare negli apprendenti la capacità di riflettere su tutte le dimensioni della lingua e della comunicazione (per ogni lingua, in particolare, o nella prospettiva di un loro raffronto); l'atteggiamento riflessivo ha a che fare con le strategie metacognitive che consentono all'apprendente di controllare la gestione della propria attività linguistica (ad esempio, gestire consapevolmente il processo di lettura o le strategie di apprendimento);
- la variabilità delle forme della lingua di scolarizzazione e dei generi, in base alla disciplina; la variabilità delle lingue (straniere, della migrazione, ecc.) presuppone che si stimoli nell'apprendente la consapevolezza delle forme che la lingua può assumere e del ruolo che possono avere tali variazioni;
- [...]

La convergenza può essere attivata mediante attività integrate come:

- l'utilizzo di supporti plurilingue;
- l'organizzazione di sequenze plurilingue focalizzate su una competenza comunicativa: ad esempio, l'intercomprensione, ossia la lettura congiunta di due o più lingue vicine o tra loro correlate;

- progetti multilingue: ad esempio, la preparazione e la realizzazione di un soggiorno all'estero, di una serata poetica multilingue;
- un insegnamento organizzato per attività e compiti, caratterizzato dalla "attivazione strategica di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo chiaramente definito e di un risultato preciso" (QCER 7.1.), concentrandosi in particolare sulla gestione di scenari sociali (usare i mezzi di trasporto pubblico in città, organizzare un weekend in una città straniera, scegliere un programma televisivo o ancora organizzare una serata di proiezioni DVD).

### 3 Presentazione della sezione III L'utilità del QCER per le metodologie e le attività didattiche

Abbiamo descritto fin qui i possibili utilizzi del Quadro nell'organizzazione degli insegnamenti, in particolare nella progettazione di programmi e nella definizione di percorsi didattici in lingua, lungo tutto l'arco dell'istruzione scolastica (*curricolo*). È lo stesso QCER a indicare con chiarezza quando può essere utile servirsene, e d'altronde è probabilmente questo il suo principale contributo all'organizzazione delle formazioni in lingua nelle scuole.

Rimane da capire se e come il QCER possa essere utile nell'organizzazione quotidiana delle attività, in classe e non a livello di programmi; in altre parole, occorre chiedersi qual è il suo contributo alle metodologie didattiche, e in particolare alle sequenze didattiche, che sono gli elementi costitutivi dell'insegnamento.

Contrariamente a un'opinione diffusa oggi, ma errata, il QCER non propone alcuna metodologia didattica particolare o nuova. Il suo approccio orientato all'azione (*azionale*) è una sorta di contenitore entro il quale concepire un modello teorico di insegnamento e di apprendimento, non una modalità didattica (scheda 18). Tuttavia, per come esso pone l'accento sui metodi attivi (focus sull'apprendente) e sulle strategie, e per come concepisce le attività comunicative (capitolo 4), il Quadro suggerisce una specifica organizzazione della didattica per competenze, già presente nell'approccio comunicativo (*discrete competence approach*) (schede 19 e 20).

Il QCER è relativamente poco elaborato per quello che riguarda le competenze interculturali (scheda 21) e lo è appena un po' di più in merito agli insegnamenti AIDEL/CLIL, soprattutto quando questi sono intesi come estensione dei corsi di lingua (scheda 22).

#### SCHEDA 18

*Il QCER suggerisce una metodologia per l'insegnamento delle lingue?*

Il QCER introduce in fondo molti elementi di metodologia didattica se consideriamo che ci consente di definire degli obiettivi didattici, disporre la progressione nei curricula, definire la natura dei documenti di supporto all'insegnamento, promuovere le relative attività didattiche e precisare la loro articolazione in sequenze coerenti, partendo da concetti fondamentali

(ad es., cos'è la lingua, cosa vuol dire imparare, cosa vuol dire leggere, ecc.) e dalle risorse descrittive disponibili (lessico, grammatica, generi discorsivi, ecc.). In effetti, il QCER:

- ne precisa la finalità: l'educazione plurilingue e interculturale;
- definisce categorie che consentono di costruire programmi (diversificati): le competenze e le relative scale;
- propone una progressione generale in termini di padronanza della comunicazione (livelli di riferimento), che è stata ulteriormente specificata per le diverse lingue, sul piano del vocabolario e della grammatica, mediante lo strumento dei DNR.

Ma nel Quadro non vi sono indicazioni precise sull'organizzazione delle attività in sequenze didattiche, se non nei termini che ricorrono spesso nel documento di approccio azionale, ossia la "prospettiva" introdotta in effetti all'inizio del capitolo 2 (2.1).

### *Il QCER non suggerisce alcuna particolare metodologia didattica*

Prima di andare oltre, è essenziale ricordare che il QCER è un documento consensuale e non prescrittivo, come indica l'aggettivo *comune* che qualifica lo strumento. Questa posizione è ribadita esplicitamente anche in merito alle opzioni metodologiche per la didattica (2.3.2 et 6.4). Riportiamo qui il relativo passaggio, privo di qualsiasi ambiguità:

"Coerentemente con i principi fondamentali di una democrazia plurale, il QCER intende essere il più esauriente possibile, aperto e dinamico e non dogmatico. Per questo non può prendere alcuna posizione di parte negli attuali dibattiti teorici sulla natura dell'acquisizione delle lingue e sul suo nesso con l'apprendimento; *così come non può suggerire alcun particolare approccio in merito all'insegnamento*"<sup>19</sup> (2.3.2).

La stessa affermazione è riprodotta in termini molto chiari nella sezione 6.4, intitolata *Alcune opzioni metodologiche per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue*: "Esistono oggi tanti modi di apprendere e insegnare le lingue vive. Per molti anni, il Consiglio d'Europa ha incoraggiato una metodologia basata sui bisogni comunicativi degli apprendenti, e l'adozione di metodi e materiali adatti alle loro caratteristiche e capaci di soddisfare questi bisogni. Tuttavia [...], il QCER non intende promuovere un particolare metodo didattico, ma limitarsi a presentare delle opzioni".

Questo passaggio lascia nel vago "la" metodologia che il Consiglio d'Europa avrebbe preferito, ma che si è volutamente astenuto dal raccomandare in uno strumento come il QCER. Tuttavia, ci sembra abbastanza evidente che si

---

<sup>19</sup> La scelta del corsivo è dello scrivente.



tratta dell'insieme dei cosiddetti *approcci comunicativi* affermatosi verso gli anni 1975-1980 (il termine *comunicativo* già compare nella citazione riportata sopra) e, più in generale, degli approcci attivi all'apprendimento. Comunque sia, secondo il QCER, non esiste "una" metodologia di insegnamento.

### *Cos'è la metodologia del cosiddetto approccio azionale attribuito al QCER?*

La *prospettiva azionale* del Quadro non riguarda le metodologie didattiche; non corrisponde quindi a un approccio all'insegnamento *azionale*. Si tratta piuttosto di una concezione dell'apprendente visto come soggetto che utilizza il linguaggio o le lingue, in un dato contesto sociale, per esercitarvi delle attività significative necessarie alla sua vita personale e in collettività. Il linguaggio è uno strumento della vita sociale e l'apprendimento delle lingue va visto quindi in questa prospettiva. Da qui, la priorità data nel Quadro al concetto di *attore sociale*, molto più significativo di quello di *prospettiva azionale*. "La prospettiva azionale prende [...] in considerazione le risorse cognitive, affettive, volitive e l'insieme delle capacità possedute e attivate da un attore sociale" (QCER 2.1).

Si è scritto spesso, ignorando la lettera e lo spirito del QCER, che questo strumento avrebbe promosso una nuova strategia didattica: l'*approccio azionale* o l'*approccio per compiti*, utile anche per rilanciare la riflessione sulle metodologie, che si era più o meno spenta con l'avvento dell'approccio comunicativo. Ora, l'organizzazione dell'apprendimento delle lingue per compiti è ben lungi dal rappresentare una novità, perlomeno dopo gli anni '80, giacché è una variante dell'approccio comunicativo. Sfruttando i progressi della glottodidattica, con la sua *prospettiva azionale* il QCER è perfettamente coerente con le prospettive precedenti:

- quella tracciata da Austin e Searle che equiparano il linguaggio ad un'azione; questa teoria è stata il punto di partenza per l'elaborazione dei *Livelli soglia* da parte del Consiglio d'Europa;
- quella di tutti gli approcci attivi all'insegnamento, dai tempi di Ferrière o Freinet, in cui gli apprendenti sono coinvolti e, in questo caso, utilizzano la lingua target (ossia uno dei "messaggi" dell'approccio comunicativo);
- quella secondo la quale è utile che le attività di classe siano realistiche o verosimili.

Il QCER, ovviamente, è solidamente ancorato alla tradizione della didattica per compiti (*Task Based Language Teaching*), attraverso la nozione stessa di bisogni linguistici: l'approccio per *task* ha senso soprattutto per gli utenti i cui bisogni linguistici sono prevedibili. Tuttavia, consiste anche, più in generale, in un complesso di attività realistiche che attivano una produzione linguistica non prettamente scolastica (che Rod Ellis descrive come *real world activities e real world processes of language use*).



## *Attività linguistiche realistiche e autentiche*

Questo è quanto rileva il QCER nell'utilizzare il termine *compito*, termine generico che va specificato: quest'ampia categoria serve, infatti, a descrivere azioni richieste o attese, quelle non verbali ma anche quelle accompagnate dal linguaggio. Sono compiti, ad esempio: descrivere la posizione degli aggettivi (in francese), imparare a coniugare un verbo, leggere un libretto d'istruzioni o parlare di sé davanti al gruppo classe. In fondo, qualsiasi forma di insegnamento poggia su attività che gli apprendenti sono tenuti a eseguire, ossia su dei *compiti*. Il vero problema metodologico è definire qual è la natura dei compiti che concorrono all'apprendimento (Van der Branden 2006: 12<sup>20</sup>).

Il QCER è portato a distinguere diverse tipologie di *task*: in ambito educativo, ad esempio, "è utile distinguere i compiti che l'apprendente è chiamato a eseguire o per i quali è linguisticamente attrezzato come utente della lingua, rispetto a quelli in cui è impegnato come discente poiché fanno parte del suo processo di apprendimento. Per quanto riguarda i compiti o le attività intesi come strumento di programmazione e organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, si possono dare [informazioni] sui tipi di compito (simulazioni, *role playing*, interazioni in classe), sulle finalità..." (QCER p. 46-47).

Il termine compito corrisponde così a una categoria pertinente per descrivere gli usi sociali delle lingue, ma imprecisa; le conseguenze di questa "prospettiva azionale" sul piano della metodologia didattica sono quindi scarse, vista la natura generica di *compito*. Porre l'accento sul concetto di "volontaria finzione" (QCER 7.1) nell'uso della lingua equivale a chiedersi cosa possano essere dei compiti "realistici o verosimili": con ciò s'intendono attività sociali concrete, realizzate mediante adeguate forme di comunicazione verbale. In altre parole, il QCER invita tra le righe a preferire attività orientate verso un uso naturale della lingua target, ma questo non rappresenta in fondo una novità ed è tipico dell'approccio comunicativo del quale il Quadro è l'erede diretto.

Un merito del Quadro è di aver riaccessato l'interesse per i metodi attivi centrati sull'apprendente (che non sono di per sé una novità) e sull'importanza dell'uso delle lingue per la vita sociale (e non solo materiale): una preoccupazione già particolarmente sentita verso la metà degli anni '70, con l'insegnamento delle lingue per obiettivi specifici, definiti sulla base dei bisogni linguistici degli apprendenti.

---

<sup>20</sup> Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Ernst Klett Sprachen.

### *Il QCER e le sequenze didattiche: organizzazione per strategie comunicative e scenari sociali*

Come si è visto, il QCER non suggerisce alcuna particolare metodologia didattica e, pur contribuendo alla creazione di programmi di insegnamento diversificati, non fornisce indicazioni metodologiche operative su un aspetto essenziale: la forma delle sequenze didattiche.

#### *Le possibili forme delle sequenze metodologiche*

Per sequenza didattica (o metodologica) s'intende un insieme coerente di attività fortemente collegate tra di loro, il cui obiettivo è dare agli apprendenti degli strumenti con i quali gestire testi orali o scritti in una data situazione comunicativa. Se l'attività è l'unità di lavoro minima da proporre (fare un esercizio, riassumere un testo, cercare dei termini, pronunciare una parola), si sa bene però che l'insegnamento non equivale a una serie qualsiasi di attività: queste devono essere ordinate secondo una certa "logica" ed eseguite in un dato ordine per essere messe a servizio degli obiettivi sostanziali del programma. Una sequenza metodologica non corrisponde necessariamente alle attività previste ed eseguite in classe (lezione), così come non equivale nemmeno alle unità, ai dossier, alle lezioni, ai moduli dei manuali scolastici di lingua (e nemmeno alle "unità didattiche" che devono spesso rispettare gli insegnanti in formazione), i quali contengono spesso più sequenze o propongono attività non direttamente connesse tra di loro.

I legami tra attività costitutive di una sequenza possono essere di diversa natura:

- le attività possono essere organizzate attorno a un tema, arrivando così di fatto a costruire dei "dossier" di valenza sia linguistica sia culturale (ad es.: il tempo libero, la famiglia, i giovani); le attività sono generalmente centrate sul vocabolario e su alcune competenze comunicative (interazione orale o lettura). Il nesso metodologico tra queste attività di solito è debole o inesistente. Peraltro, pare che siano proprio questa "flessibilità" e questa diversità a garantire la motivazione negli apprendenti;
- le sequenze sono di solito centrate su un fatto di lingua: vocabolario (i colori, i nomi dei componenti della famiglia, ecc.) o grammatica (la coniugazione di un verbo, il passivo, l'uso dei pronomi relativi, ecc.). In questo caso la coerenza è elevata, ma le attività comunicative sono decisamente secondarie;
- con l'approccio comunicativo, in particolare da quando esistono i Livelli soglia, le attività possono essere organizzate attorno a una nozione (esprimere la distanza, la data, una quantità eccessiva), dove l'accento è posto sull'aspetto lessicale e grammaticale, o ancora più spesso attorno a una

funzione comunicativa/atto linguistico (proporre a qualcuno di fare qualcosa insieme, dare un consiglio). In quest'ultimo caso, si cerca di organizzare attività centrate sull'interazione orale, soprattutto quando non ci si limita a una sola funzione, ma si considerano anche le reazioni che questa può suscitare in uno scambio verbale (proporre, rifiutare o accettare, ecc.). Una difficoltà metodologica consiste allora nell'integrarvi intelligentemente elementi di riflessione e sistematizzazione relativi alle forme.

Queste forme di sequenza presentano un grado più o meno elevato di coerenza metodologica tra le attività; quest'ultime sono più che altro giustapposte, il cui unico nesso è spesso quello di affrontare contenuti simili.

### *L'organizzazione delle sequenze per competenze comunicative e strategie*

Il QCER suggerisce tra le righe un'altra possibilità di organizzazione delle sequenze, ossia quella di strutturarle attorno alle competenze linguistico-comunicative e alle relative strategie.

Il capitolo più noto del QCER propone un inventario di *attività linguistico-comunicative e strategie* (4.4). Vi sono descritte in dettaglio le attività di produzione e ricezione, rispettivamente orale e scritta, che non vengono definite *competenze*, termine impiegato spesso nel Quadro, il quale **ritiene** che tali "attività" abbiano a che fare con altre competenze, quelle di cui al capitolo 5: le competenze linguistiche (lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ecc.), sociolinguistiche e pragmatiche. Ci sembra tuttavia abbastanza evidente che tali attività siano attribuibili a competenze comunicative, secondo la tradizione della glottodidattica (*il modello delle quattro competenze*).

Se ne sono presto resi conto gli ideatori di test e prove di certificazione linguistica, che li hanno infatti organizzati per competenze, perlomeno nell'ambito dell'Associazione Europea di Esperti di Testing Linguistico (ALTE). La strutturazione delle sequenze didattiche per competenze è diretta conseguenza dell'approccio comunicativo all'insegnamento.

Il QCER descrive le relative strategie di: produzione (4.4.1.3), ricezione (4.4.2.4), interazione (4.4.3.3) e mediazione (4.4.4.3), anche se possiamo ritenere che queste strategie non siano sempre identiche in produzione e in ricezione.

Da ciò ne consegue che un'organizzazione per competenze consente di adattare "la" metodologia prescelta a ciascuna di esse: di fatto, si presuppone che **non esista un solo approccio didattico, ma diversi modi di organizzare le attività che consentono, per esempio, di imparare a produrre un testo o a gestire una conversazione; ogni sequenza quindi attiva un approccio metodologico adatto al tipo di competenza da raggiungere.**

Inoltre, ciò consente di mettere in pratica gli obiettivi generali di un programma, esso stesso elaborato a partire dal QCER, **“traducendo” in particolare l’importanza relativa che attribuisce a ogni competenza in un certo numero** di sequenze ad essa dedicate.

### *Accorpare sequenze: scenari sociali e progetti*

Le sequenze centrate sull’apprendimento di una competenza comunicativa e delle relative risorse linguistiche possono essere organizzate secondo una progressione specifica e distribuite lungo tutto l’arco dell’apprendimento, di cui rappresentano, in un certo senso, l’unità di base (ma di livello superiore alle attività considerate singolarmente).

Le sequenze possono essere però accorpate anche in famiglie più ampie, che corrisponderanno allora all’insieme di competenze verbali necessarie all’esecuzione di attività sociali. Si risponde così all’esigenza di realismo evidenziata nel QCER e mutuata, come abbiamo già detto, dall’approccio “funzionale”/per obiettivi specifici elaborato nell’ambito dell’approccio comunicativo.

Una tale organizzazione didattica per insiemi di sequenze, ciascuna dedicata a una data competenza comunicativa, può essere descritta come approccio per *scenari sociali*<sup>21</sup>, termine che il QCER peraltro non utilizza. Con *scenario* si intendono le attività di vita quotidiane generalmente espletate nel mondo reale, come usare i mezzi di trasporto pubblico, andare al cinema, rinnovare un passaporto, ecc. Ogni scenario comprende una serie di azioni verbali e non, che presuppongono contemporaneamente conoscenze generali (ad es., dove comprare un biglietto dell’autobus?) e altre competenze ritenute utili per portare a termine tali attività (ad es., compilare un modulo).

Nel caso dell’apprendimento delle lingue, gli scenari forniscono agli apprendenti un preciso contesto entro il quale simulare, in maniera realistica, l’utilizzo della lingua obiettivo. Gli scenari sono molto utili perché, come precisa il *Core Inventory for General English* (British Council/Eaquals 2010), forniscono uno schema mentale che riproduce la maniera tipica di trattare una particolare situazione o un insieme di situazioni in una certa lingua straniera e in un dato contesto sociale. “[...] uno scenario rappresenta un quadro complessivo che facilita l’integrazione dei diversi aspetti della competenza nell’utilizzo realistico della lingua” (p. 13). Gli scenari rappresentano una serie di situazioni comunicative che possono essere specificate mediante i descrittori del Quadro; essi offrono ai docenti e ai discenti la possibilità di avere non soltanto una visione allargata di una vera comunicazione efficace, ma anche una visione ravvicinata di alcuni aspetti pratici particolari. Gli scenari

---

<sup>21</sup> Riportiamo qui una parte della pagina *scenario* dal sito Integrazione linguistica dei migranti adulti (ILMA).

consentono di definire, insegnare e valutare le competenze richieste per l'esecuzione di compiti della "vita reale". Essi sono molto utili per organizzare l'insegnamento delle lingue ai migranti adulti (<http://www.fide-info.ch/fr/fide>). In questo senso, gli scenari costituiscono un task complessivo che è possibile strutturare in sequenze metodologiche distinte, eseguite secondo l'ordine sociale che le caratterizza.

Un altro modo per "dare senso" ad attività e compiti, in contesti di tipo scolastico, è quello di coinvolgere gli apprendenti nell'esecuzione concreta di un progetto. Questo dovrebbe possibilmente nascere dal gruppo classe e avere come finalità la realizzazione collettiva ed effettiva di un prodotto, interamente linguistico o anche parzialmente. Questa dinamica, ben nota negli approcci didattici attivi, punta a limitare la separazione tra discipline e l'insegnamento organizzato in anticipo dal solo docente. L'adozione di un approccio per progetto consente di concentrare gli sforzi sull'esecuzione delle attività necessarie alla sua realizzazione, sull'apprendimento sistematico delle relative strategie, sull'atteggiamento degli apprendenti e sul loro percorso personale durante il processo. La realizzazione pratica di un insegnamento in buona parte autogestito è comandata dall'esecuzione di un progetto linguistico concreto, ad esempio: produrre un depliant turistico in quattro lingue sulla propria città, un documentario ispirato al viaggio della classe all'estero, organizzare una "festa delle lingue", ecc.

I progetti esulano dal programma generale approntato a monte, i cui contenuti non corrispondono necessariamente alle esigenze di ogni specifico progetto: i contenuti da utilizzare si scoprono man mano che si devono affrontare le attività. L'insegnante diventa allora il referente e il "capo cantiere", ma continua ad accompagnare le strategie degli apprendenti, attività per attività, ossia in ogni situazione comunicativa e per ogni competenza. Ecco che di nuovo il progetto si presenta come un compito multiplo.

Si evitano in questo modo le serie di attività relative a diverse competenze, realizzate partendo da uno stesso supporto, ad es. leggere un testo e poi discuterlo, ascoltare una registrazione e poi elaborarla sotto forma di testo scritto. In questo caso, se la prima sequenza si avvale di un supporto (il testo da leggere o da ascoltare), le seconde (discutere, produrre un testo scritto) sono attività aggiuntive che prolungano quelle precedenti. Ora, è quanto mai opportuno che siano trattate in una sequenza vera e propria, altrimenti non poggiano su nulla e finiscono facilmente con l'essere al massimo occasioni di utilizzo di conoscenze già acquisite dagli apprendenti, anziché veri momenti di apprendimento. In questo caso, non c'è abbastanza nesso tra le attività: si può discutere partendo da un testo se si forniscono agli apprendenti dei supporti che consentano loro di gestire una discussione (esprimere un'opinione, il proprio disaccordo), il che vuol dire articolare le varie sequenze in modo tale che, ad esempio, quella di comprensione dello scritto sia seguita da una sequenza di interazione orale, laddove ognuna sarà organizzata secondo la metodologia che le è propria.

### *Esempi di accompagnamento / apprendimento di strategie comunicative in sequenze metodologiche*

Il QCER suggerisce indirettamente una possibile metodologia per gli insegnamenti di lingua, sempre che sia pertinente al contesto in cui viene adottata. Essa si fonda su un'organizzazione delle sequenze didattiche per singole competenze comunicative e relative strategie, come descritto nel QCER. Tali sequenze possono:

- costituire l'ossatura dell'insegnamento e della sua progressione poiché ne rappresentano gli elementi di base;
- essere articolate tra di loro in elementi organizzativi di livello superiore, come gli scenari sociali;
- essere utilizzate nell'ambito di progetti di qualsiasi natura, da realizzare in gruppo (del tipo learning by doing), con ripartizione dei compiti, ordine/traccia per realizzarli, calendario di esecuzione delle varie fasi, forme di coordinamento, ecc., dove il docente deve guidare le strategie spontanee degli apprendenti per la realizzazione di compiti verbali.

Il QCER non va oltre nello specificare le sequenze poiché non intende raccomandare, appunto, alcuna metodologia didattica. Ma le sue scale di competenze contengono elementi che, combinati alla conoscenza dei testi resa possibile dall'analisi del discorso e a quella dei processi di apprendimento grazie alle ricerche di psicolinguistica, forniscono spunti utili per organizzare delle sequenze.

Ne citeremo qui alcune, a titolo esemplificativo, anche se non figurano nel Quadro.

#### *L'interazione orale: le conversazioni*

Le conversazioni contemplate a un livello come l'A2, ad esempio, sono scambi verbali abbastanza prevedibili nella vita di tutti i giorni o nelle relazioni tra gli studenti in classe. L'apprendimento in questo caso consiste nell'imparare a gestire scambi vicini alla realtà (anche brevi) e non singoli atti linguistici, ma anche ovviamente nell'appropriarsi delle varie realizzazioni degli atti linguistici e delle reazioni che suscitano, come descritto articolatamente nei vari DNR o elencato nei Livelli soglia.

Le sequenze metodologiche di interazione orale cominciano con una fase di consapevolezza del modo in cui avvengono scambi simili nella comunità comunicativa e nella lingua degli apprendenti. Poi si passa all'ascolto di campioni/esempi del genere di conversazione da produrre, avvalendosi del testo o della trascrizione di conversazioni (giacché non s'insegna qui una comprensione dell'orale fine a se stessa, ma "si ascolta" per "parlare").

Le attività successive suggeriscono le strategie con le quali guidare la comprensione degli esempi di conversazione: prima di tutto si punta alla comprensione generale, poi si passa – attraverso la formulazione di ipotesi e deduzioni – al significato di enunciati o di termini importanti. L'accento è posto in particolare sulle varie realizzazioni delle funzioni oggetto della sequenza.

A questo punto si possono proporre esercizi di allenamento all'interazione orale che vertono sulla riformulazione identica di una funzione oppure, ad esempio, sull'introduzione di variazioni di intensità (manifestare il proprio disaccordo in modo più o meno deciso). In seguito si passa, dentro a un canovaccio di conversazione più o meno prevedibile, a produzioni più aperte, conformi a questi modelli o con delle variazioni. Al livello A2, si lascerà un po' di tempo agli apprendenti per preparare le conversazioni, senza dimenticare tuttavia che l'obiettivo al livello B2 è che imparino a improvvisare battute di risposta adeguate.

### *La ricezione dell'orale (o ascolto)*

Le sequenze di ascolto si avvalgono di testi tratti da discorsi autentici, prodotti per una ricezione orale. Si insegna agli apprendenti a cercare di capire solo partendo dal *continuum* fonico, senza particolari ausili visivi, come quando si guarda un film o una trasmissione televisiva. La strategia di comprensione orale che le sequenze intendono insegnare comporta diverse attività, suddivise in fasi di:

- comprensione globale (fondata su indizi come ambiente sonoro, numero di voci, intonazione, ecc.) o del genere di testo orale, se è individuabile (annuncio pubblico in un aeroporto, bollettino meteo, risultati sportivi alla radio, ecc.);
- comprensione a un livello semi-globale per paragrafo scritto o sequenza orale (intonazione), centrata su elementi del testo ascoltato e basata su indizi (come parole ripetute, riconosciute, nomi propri, ecc.);
- comprensione parola per parola (ma parzialmente) solo per gli elementi lessicali più strategici che consentono di ricostruire il senso, anche eventualmente partendo da deduzioni del tipo: *se X vuol dire A e Y vuol dire B, cosa intende dire, secondo voi, Z?* Queste attività sono presentate sotto forma di istruzioni o domande che in realtà vogliono aiutare gli apprendenti a capire, non verificare se hanno capito; l'essenziale non sono quindi le loro risposte, bensì il motivo per cui le hanno date.



## La comprensione dello scritto (o lettura)

L'obiettivo di queste sequenze metodologiche è quello di formare all'apprendimento di strategie di lettura, segnatamente quelle descritte nel Quadro per la comprensione dello scritto. Le attività utili di accompagnamento della comprensione sono identiche a quelle impiegate per la ricezione dell'orale (3 livelli di approccio: globale, semi-globale, locale). Diversamente dall'orale, invece, qui i supporti sono stabili (testo scritto) e disponibili in toto (superficie), quindi è probabilmente più facile formulare ipotesi e deduzioni, tanto più che possono anche basarsi sulla forma visiva del testo (impaginazione, caratteri tipografici, punteggiatura, illustrazioni, ecc.).

Riassunto: cicli di attività di accompagnamento della comprensione orale e scritta			
	SPAZIO DEL TESTO ESAMINATO	RISORSE, CONOSCENZE PIÙ RICHIESTE	INDIZI UTILI PER FORMULARE IPOTESI DI SIGNIFICATO
COMPRENSIONE GLOBALE	Contesto Cotesto Testo	Conoscenza del mondo e della comunicazione	Iconografia, impaginazione, caratteri tipografici... Parole riconosciute
COMPRENSIONE SEMI-GLOBALE	Paragrafo(i) o altra unità elementare di strutturazione del testo	Conoscenza dei generi discorsivi e dei testi	Connettori di qualsiasi tipo, tra frasi e all'interno delle stesse Parole riconosciute
COMPRENSIONE LOCALE	Frase (i)	Conoscenza della lingua target	Morfosintassi dei gruppi (nominale, verbale) e della frase Parole riconosciute

Le ipotesi di senso poggiano su indizi che diventano prevalentemente linguistici con l'avanzare del processo di ricezione, secondo il principio strategico per cui sono sollecitate prima di tutto le conoscenze non linguistiche degli apprendenti in modo che essi affrontino il livello più strettamente linguistico della lettura lineare, parola per parola, solo dopo essersi già costruiti mentalmente delle ipotesi sul significato.

Di solito, le attività di ricezione sono fini a se stesse e hanno come obiettivo di migliorare le strategie di ricezione (ma si può anche leggere un testo per scriverne un altro autonomamente, o ascoltare per prendere appunti o per imparare a memoria). Esse rappresentano soprattutto una forma di esposizione alla lingua target che è già di per sé redditizia, senza che occorra un faticoso lavoro di sistematizzazione, che finirebbe peraltro per renderle poco verosimili rispetto alle effettive abitudini sociali.



## *La produzione scritta*

Questo tipo di sequenza è centrato su attività specifiche pensate per formare gli apprendenti alla produzione di testi scritti. I testi impiegati come modelli o riferimenti corrispondono ai generi testuali riscontrabili nella vita sociale e individuati, nella maggioranza dei casi, in rapporto alle scale di competenza del QCER. Se ne propone prima la lettura (leggere per scrivere), poi una "analisi" (identificazione degli elementi costitutivi dei testi) sul piano della struttura e delle forme, almeno in parte, affinché gli apprendenti individuino e si appropriino di alcuni mezzi verbali necessari alla loro realizzazione. Le attività di "analisi" e comprensione dei testi-modello sono proposte attraverso domande a scelta multipla, esercizi di deduzione semantica, di completamento di tabelle riassuntive, ecc.

Gli apprendenti dovranno quindi produrre testi comparabili a quello/i messo/i loro a disposizione per una lettura e per essere modello/i di riferimento per la loro realizzazione. Quest'ultima interesserà inizialmente solo alcuni elementi particolari del testo da elaborare, che essi impareranno a redigere separatamente, prima di passare a un testo completo. Nella misura del possibile, si cercheranno anche di ricreare le condizioni sociali abituali in cui si producono i testi: consultazione di opere di riferimento, elaborazione collettiva di un testo, versioni provvisorie e definitive, riletture. Si dovrà assolutamente evitare che questa sequenza didattica si trasformi in una valutazione. È utile che le attività di elaborazione di questo tipo siano realizzate per coppie di apprendenti, in modo collaborativo.

## *Riassunto: cicli di attività di accompagnamento della produzione scritta*

Attivazione della competenza comunicativa degli apprendenti nelle lingue che conoscono: individuazione dei generi testuali identici o simili a quello da produrre, loro caratteristiche di forma e di contenuto.

Lettura del/dei testo/i scelto/i come modello per la successiva produzione.

Accompagnamento della comprensione, soprattutto:

- a livello medio: realizzazioni verbali di operazioni come fornire un esempio, citare, definire, enumerare, descrivere, dimostrare, ecc., e identificazione di connettori di qualsiasi tipo (congiunzioni coordinanti e subordinanti, averbi, pronomi e sostantivi con possibile funzione pronominale come *problemi, fatti, ecc.*);
- a livello locale (significato di alcune parole) mediante ipotesi e deduzioni. Quest'attività non è fine a se stessa, ma intende aiutare agli apprendenti ad appropriarsi degli strumenti utili per produrre testi nuovi.

Scambio di informazioni sulle caratteristiche dei testi.

Esercizi di produzione limitati ad alcuni elementi del testo (come citare, confrontare, giudicare/valutare, definire, classificare, enumerare, ecc.) o ad alcune forme, con i quali gli apprendenti dovranno acquisire familiarità all'interno di un paragrafo.

Eventualmente, sistematizzazione formale di alcuni elementi necessari: spiegazioni lessicali, grammaticali (morfologia e sintassi), ecc.

Produzione di testi, anche a coppie, e messa a punto finale, condivisa tra tutti. Quest'ultima attività è la più importante ed è opportuno dedicarvi del tempo.

Il grande valore generalmente attribuito alla competenza della *produzione scritta* come prestazione individuale non dovrebbe farci dimenticare che i testi possono essere anche il frutto di elaborazioni successive e di una creazione collaborativa.

### Le competenze culturali e interculturali

La dimensione interculturale dell'educazione plurilingue è relativamente poco sviluppata nel QCER rispetto alle dimensioni linguistiche. Lo stesso può dirsi per la maggioranza degli strumenti prodotti dal Consiglio d'Europa.

Il Quadro affronta l'aspetto "culturale" del saper essere (5.1.3.), ma in maniera piuttosto circoscritta rispetto ad altri ambiti. Il QCER allude alla nozione di sviluppo di una personalità interculturale quando si chiede come sia possibile conciliare "il relativismo culturale con l'integrità etica e morale". Ritroviamo questa dimensione anche nel concetto di *saper apprendere* (5.1.4) inteso nel senso di acconsentire a nuove esperienze (ad es., la conoscenza di persone nuove, ecc.), attivando anche competenze come l'osservazione e l'interpretazione di quanto si è osservato.

Altre competenze di natura culturale sono descritte dal Quadro nella categoria delle competenze generali, come il *sapere socioculturale* (5.1.1.2.), le *abilità interculturali e il saper fare* (5.1.2.2.). La sezione dedicata al sapere socioculturale elenca le forme di conoscenza della società e della cultura che possono essere utili agli apprendenti (vita quotidiana, condizioni sociali, saper vivere, ecc.). La sezione *Consapevolezza interculturale* (5.1.1.3) evidenzia, oltre alle conoscenze, l'esperienza e utilizza la nozione di competenza interculturale, mettendola direttamente in rapporto con quella di consapevolezza interculturale: "Quali nuove esperienze e conoscenze della vita sociale nella sua comunità e in quella dove si parla l'altra lingua dovrà acquisire l'apprendente, per soddisfare le esigenze di comunicazione nella L2? Quanto sarà utile per lui la consapevolezza dei rapporti tra la sua cultura d'origine e quella dei Paesi di cui studia la lingua, ai fini di un'adeguata competenza interculturale?". Questo sapere interculturale è affrontato abbastanza in dettaglio solo al punto 5.1.2.2, dove sono descritte genericamente le *abilità interculturali e il saper fare*, come:

- "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 culturale [...];
- la capacità di superare modalità di relazione stereotipate".

Queste specificazioni rappresentano indubbiamente un punto di partenza molto utile per le metodologie didattiche, perlomeno sul piano dei principi educativi. Tuttavia, sono probabilmente ancora troppo generiche nella misura in cui è ben difficile tradurle operativamente in compiti e attività di classe.

Ritroviamo delle preoccupazioni di natura culturale anche nell'ambito delle

competenze linguistico-comunicative, a proposito della competenza sociolinguistica (5.2.2.). Con questo termine si intendono le conoscenze e le abilità necessarie per far funzionare la lingua nella sua dimensione sociale. Questa è anche l'unica competenza a essere specificata mediante una serie di descrittori dove è presentata come la padronanza:

- dei marcatori linguistici che segnalano i rapporti sociali (formule di saluto e commiato, forme allocutive, uso e scelta degli esclamativi);
- delle regole di cortesia;
- delle espressioni di saggezza popolare, tra le quali proverbi ed espressioni idiomatiche;
- delle differenze di registro, che rimandano sostanzialmente al grado di formalità (da ufficiale a confidenziale);
- di varietà linguistiche e accenti, in funzione dell'appartenenza a gruppi come classe sociale, regione, Paese d'origine (si usa il termine di *origine nazionale*) e categoria professionale.

Questa specificazione si conclude con la constatazione che è problematico calibrare i livelli di competenza sociolinguistica.

Il nostro parere è che la competenza socioculturale così com'è definita nel Quadro sia abbastanza ibrida: comprende elementi relativi alla proprietà degli enunciati, con grande attenzione per le formule verbali di cortesia, ma non ne evidenzia con sufficiente chiarezza il carattere etnolinguistico, che caratterizza i comportamenti verbali di una comunità comunicativa e che ha a che fare con l'etnografia della comunicazione, secondo il significato attribuitogli da D. Hymes. In questo stesso insieme troviamo contemporaneamente elementi lessicali caratterizzati da fissità sintattica, proverbi, slogan pubblicitari e manifesti o comunicazioni sui luoghi di lavoro. Una tale scelta di forme discorsive è piuttosto problematica e ci sembra che questi ultimi descrittori non rientrino tutti ugualmente nella sfera culturale/interculturale. A ogni buon conto, il QCER propone un approccio alla formazione della persona (o a una "personalità interculturale") attraverso le lingue, suggerendo lo sviluppo di una "competenza" abbastanza indifferenziata, che poggia su conoscenze ed esperienze. Ricorrere a termini come *personalità interculturale* o *attitudine interculturale* ci rimanda a una prospettiva piuttosto statica per descrivere una certa identità culturale e sociale, dove sono gestiti in maniera ponderata e consapevole "l'alternanza dei codici culturali" e gli incontri/esperienze dell'alterità.

Da quest'analisi emerge che il QCER ha chiaramente contribuito a diffondere, in filigrana, una certa concezione della responsabilità della didattica delle lingue che consiste nel gestire, in maniera riflessiva, il rapporto con l'altro da sé, rappresentato fisicamente in aula dalle lingue straniere e dagli incontri virtuali che ne scaturiscono.

In questo spazio di contatti, è possibile prefiggersi come obiettivo educativo la realizzazione di attività che tendano a passare dalla comprensione linguistica/semantica alla comprensione umana: "La comunicazione non porta

ipso facto alla comprensione umana. Neppure la conoscenza oggettiva. Poiché la comprensione [...] necessita sempre di una disposizione soggettiva” (Edgar Morin 2004: 122)<sup>22</sup>. Ma il Quadro non fornisce descrittori di questa natura, né comunque affronta la problematica in questi termini. Essa viene trattata quindi in un altro contributo e non nel presente *Manuale*.

## SCHEDA 22

### *Il QCER e l'apprendimento integrato di disciplina e lingua (AIDEL/CLIL/EMILE)*

Il QCER riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, ma non affronta le problematiche specifiche dell'insegnamento delle materie scolastiche in una lingua diversa da quella di scolarizzazione principale. Questa può essere una lingua regionale o minoritaria, oppure una lingua straniera, utilizzata ad esempio in dispositivi di insegnamento bilingue o AIDEL/CLIL. Il Quadro, quindi, non va visto come uno strumento di riferimento. Tuttavia, poiché gli insegnamenti AIDEL/CLIL possono essere considerati insegnamenti di lingua stricto sensu, la loro organizzazione può trarre spunto per certi aspetti dalla lettura e conoscenza del QCER.

Alcune risorse utili per AIDEL/CLIL sono contenute anche in altri documenti dell'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, come:

- *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. 2016. Jean-Claude Beacco, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, Helmut Vollmer. ISBN 978-92-871-8231-9

<https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387> , disponibile anche in francese

- *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. 2010. Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven e Helmut Vollmer

Anche questo testo è disponibile in francese, ed è pubblicato in un volume cartaceo che contiene contributi come:

- *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning history (end of obligatory education); An approach with reference points*. Jean-Claude Beacco
- *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning sciences (end of compulsory education). An approach with reference points*. Helmut Vollmer

---

<sup>22</sup> Morin E. (2004). *Il metodo - Etica*. Paris: Seuil.

- *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning literature (end of compulsory education). An approach with reference points.* Irene Pieper

Tutti questi documenti e altri ancora sono consultabili accedendo al sito del Consiglio d'Europa dal link:

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp)

### *Una prima concezione di AIDEL/CLIL come insegnamento delle lingue su contenuti disciplinari di natura scientifica*

Per capire come utilizzare il QCER in questo campo, è bene innanzitutto chiarire cosa s'intende con AIDEL/CLIL. Gli insegnamenti AIDEL/CLIL, in effetti, si prestano alle più svariate interpretazioni, che cercheremo di riassumere qui. AIDEL/CLIL può essere inteso come un'estensione dell'apprendimento delle lingue straniere che si realizza attraverso contenuti direttamente connessi a quelli trattati nelle materie scolastiche: discipline scientifiche, storia, biologia, ecc. D'altronde, accade spesso che, nell'insegnare una lingua, il docente utilizzi proprio supporti di questa natura, tratti da testi divulgativi o da articoli scientifici, destinati a un pubblico giovane e in particolare a lettori istruiti. Nel caso di AIDEL/CLIL, sono proprio questi gli unici supporti impiegati e l'insegnamento è focalizzato in particolare sullo scritto, in ricezione come in produzione, tranne che nelle discussioni e negli scambi in classe che avvengono nella lingua straniera target. Si cerca il più possibile, come negli insegnamenti di lingua straniera, di evitare l'uso della lingua di scolarizzazione principale, che coincide con la prima lingua della maggioranza degli apprendenti.

Si ricorre solitamente a questi supporti perché si ritiene che diano senso all'apprendimento scolastico delle lingue, altrimenti spesso eccessivamente formale/grammaticale, e che coinvolgano maggiormente gli studenti, a detta dei quali sono abbastanza stimolanti. In questo caso, si punta soprattutto all'acquisizione della terminologia propria di quella disciplina in un'altra lingua nonché al commento/analisi di fatti linguistici della lingua target, e si adottano in linea di principio metodologie didattiche più attive (lavori di gruppo, attività pratiche, progetti, ecc.) che sono troppo poco impiegate nell'insegnamento delle lingue vive. Lo scarso utilizzo di metodologie attive potrebbe dipendere da una forma di inerzia delle varie culture educative, piuttosto che dalla glottodidattica che, al contrario, ne raccomanda l'uso da decenni.

Una parte (o la totalità) delle lezioni di una certa materia è gestita in lingua straniera da insegnanti specialisti di quella disciplina, che hanno una competenza più o meno elevata in quella lingua, ma non hanno esperienza di didattica delle lingue. Le lezioni possono essere organizzate in co-presenza, insieme a un insegnante di lingua, ma anche alternandole con lezioni tenute in L1 dagli stessi docenti.

In quest'ottica, è prioritario assumere insegnanti di disciplina che abbiano una buona padronanza della lingua (almeno un B2) oppure offrire loro strumenti di potenziamento delle competenze linguistiche. È possibile ricorrere anche a esperti di questa o quella materia, che siano anche dei parlanti nativi, ma non necessariamente questi avranno una grande esperienza didattica. Questi docenti di matematica, musica o fisica, ad esempio, che conoscono anche una lingua straniera dovranno quindi essere formati all'insegnamento delle lingue. Essi dovranno scegliere, infatti, dei supporti, ma anche organizzare attività di lettura, produzione scritta, riflessione grammaticale ecc., dividendole in sequenze metodologiche. In situazioni del genere, è senz'altro possibile abituarli ad adottare gli stessi approcci e le stesse categorie del Quadro, richieste in teoria anche per l'insegnamento delle lingue straniere. Ma non è certo che le metodologie comunicative siano a loro più note di quanto non lo siano o non lo debbano essere quelle dell'insegnamento delle lingue. Si è osservato che, per prudenza o per abitudine acquisita (dai tempi del loro apprendimento della lingua), questi docenti sono spesso portati ad attenersi a un approccio grammaticale e lessicale tradizionale, con il quale hanno facilmente più familiarità. Cercano allora di motivare gli studenti con attività di gruppo elaborate e considerate ludiche, peraltro molto presenti nella didattica anglosassone dell'inglese, la lingua d'altronde più utilizzata in Europa negli insegnamenti AIDEL/CLIL. Il rischio è che, nel tentativo di rendere più attraenti le attività, gli insegnanti esercitino la loro creatività soprattutto nell'immaginare forme di gioco o di lavoro di gruppo piacevoli, ma limitate a contenuti linguistici e apprendimenti troppo tradizionali. Simili attività, peraltro molto elaborate sul piano delle modalità operative, non hanno probabilmente più molto in comune con le tecniche di apprendimento delle lingue poiché le strategie delle attività ludiche, abbastanza finte o scontate, non corrispondono necessariamente alle reali modalità di gestione della comunicazione verbale.

### *Una seconda concezione di AIDEL/CLIL come acquisizione di competenze scientifiche in due lingue*

Una concezione alternativa dell'insegnamento AIDEL/CLIL consiste nel vederlo come strumento di acquisizione delle conoscenze scientifiche (scienze esatte, scienze umane, tecnologie e tecniche, ecc.) in due diverse lingue. Si ritiene che l'esposizione a queste conoscenze e il fatto di manipolarle per apprenderle attraverso attività bilingui (non di semplice traduzione, evidentemente) possa dare agli apprendenti un maggiore controllo su concetti e procedure scoperti grazie a questi insegnamenti. Il passaggio attraverso un'altra lingua assicura una sorta di "prospettiva concettuale multipla", suscettibile di conferire ai discenti più flessibilità mentale e più riflessività. In questa prospettiva, la trama metodologica dell'insegnamento è quella propria della disciplina scolastica – della didattica della matematica o della



geografia, per intenderci – e non quella della glottodidattica. Non ci sono quindi due serie di lezioni distinte, bensì contenuti disciplinari proposti contemporaneamente in due lingue, per il docente e per i discenti.

L'insegnante di una determinata materia deve indubbiamente avere una certa conoscenza della lingua straniera richiesta per quell'insegnamento, il che genera gli stessi problemi di selezione del personale docente di cui sopra. Ma deve soprattutto diventare "sensibile al linguaggio" e a tutte le forme discorsive, quelle caratteristiche della prima lingua così come della lingua straniera, poiché tutte servono a "esprimere" delle conoscenze. E non si tratta solo di rispettare le regole generali del parlare e scrivere bene. Ogni disciplina, di fatto, ha la sua modalità espressiva: l'espressione scientifica non si avvale della lingua di uso quotidiano. L'esposizione, la discussione e la trasmissione delle conoscenze ricorrono a forme linguistiche specifiche, appartenenti a generi (testuali) propri di questa o di quell'altra materia e disciplina. L'analisi del discorso consente di individuare le forme verbali utilizzate per l'espressione delle funzioni cognitive e linguistiche (vedere scheda 10) come confrontare, dedurre, spiegare, enumerare, ecc. Alla scuola spetta la responsabilità di fare acquisire a tutti gli apprendenti queste risorse linguistiche, nell'una e nell'altra lingua, in ricezione come in produzione.

Sono proprio queste forme discorsive che occorre conoscere e descrivere, sia nella lingua di scolarizzazione sia in quella straniera, al fine di stabilire degli obiettivi didattici che rischierebbero altrimenti, nel caso di AIDEL/CLICL, di rimanere molto generici. In queste situazioni, ciò di cui hanno bisogno gli insegnanti non è tanto uno strumento generale come il QCER, ma la capacità, anche abbozzata, di descrivere i testi o utilizzare le descrizioni disponibili, come quelle che possono derivare dall'analisi del discorso (vedi scheda 14). Se è vero che gli insegnamenti AIDEL/CLIL hanno come obiettivo la costruzione delle conoscenze in due lingue, ecco che quest'ultime dovranno essere utilizzate insieme, come si è già detto più volte. Tuttavia, questo "doppione" deve essere controllato e non spontaneo. Oltre a prevedere forme di alternanza rapide e puntuali, occorre strutturare l'insegnamento in modo che il passaggio da una lingua all'altra contribuisca all'apprendimento dei contenuti disciplinari. È certamente possibile costruire una forma stabile di alternanza delle lingue in funzione:

- del docente, prima di tutto, giacché è lui a organizzare l'esposizione alle lingue;
- delle forme di comunicazione utilizzate in aula, che corrispondono a momenti diversi della sequenza metodologica di ogni disciplina;
- dei discenti e del loro grado di padronanza della lingua straniera;
- delle materie scolastiche stesse.

Non esiste "una" forma di alternanza da prendere a riferimento, indipendente da questi elementi. Essa deve essere il frutto di un'elaborazione condivisa, in funzione del contesto, anche se ogni classe e ogni materia potrà avere la sua.



Potrà assumere la forma di una sorta di tabella di distribuzione preferenziale dell'uso delle lingue, come quella proposta di seguito:

	LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE	LINGUA STRANIERA
ESPOSIZIONE LUNGA (DOCENTE)	~	+
ESPOSIZIONE LUNGA (STUDENTI)	~	+
...	...	...
PRESA DI APPUNTI (STUDENTI)	+	~
LAVORI SCRITTI (STUDENTI)	~	+
MANUALE (STUDENTI)	+	+
...	...	...

Sarà opportuno cercare di valutare i vantaggi che potranno derivare dall'uso di una lingua o dell'altra, o di entrambe simultaneamente, in ogni forma di comunicazione.

Come si sarà potuto capire, il ricorso al QCER per questa seconda forma di AIDEL/CLIL non consente di risolvere tutti i problemi organizzativi che essa comporta. Ma utilizzarne la tipologia di competenze con i relativi livelli di riferimento, i DNR in cui possono essere descritte alcune funzioni cognitive e linguistiche (come definire, descrivere, interpretare, ecc. – vedi scheda 10), le nozioni di genere e tipologia testuale nonché l'analisi del discorso per descriverle, significa trasformare il QCER in uno strumento utile per l'elaborazione di programmi e sequenze metodologiche pensati in questa prospettiva educativa.

## Conclusione

### *Il QCER, oggi e domani*

La rilettura del QCER da noi proposta in questo Manuale ci ha consentito di evidenziare il carattere minimalista di alcune interpretazioni che ne sono state date, come quelle che si limitano a utilizzarne i sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2), che privilegiano livelli di competenze omogenei anziché profili differenziati, o ancora che riducono il Quadro a uno strumento con il quale elaborare test e certificazioni linguistiche.

Ci sembra di essere riusciti, allo stesso tempo, a ridimensionare tutte quelle interpretazioni che vorrebbero trovare nel QCER una risposta a ogni interrogativo e a ogni scelta necessaria per organizzare gli insegnamenti linguistici: finalità, contenuti, progressioni e organizzazione in sequenze metodologiche.

Il contributo del QCER si colloca a metà strada: la sua vitalità – peraltro ridimensionata nel corso degli anni – non si è ancora esaurita, a condizione di saperlo utilizzare per quello che è, ossia uno strumento di lavoro, frutto di una lunga tradizione europea di riflessione sulle lingue di cui rappresenta un prezioso compendio.

Il Quadro ha rappresentato un punto di partenza di insostituibile valore per altre riflessioni proposte dal Consiglio d'Europa attraverso strumenti meno noti, anche perché offuscati dalla sua notorietà. È lecito ritenere che i suoi contributi al progetto di educazione plurilingue e interculturale non siano stati sempre costanti. Ciò non toglie che ha il grande merito di aver inaugurato questa prospettiva, le cui potenzialità per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue sono ben lungi dall'essersi esaurite. Al di là di ogni considerazione, nella didattica delle lingue si parla ormai di un *prima* e un *dopo* il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Finito di stampare  
nel mese di novembre 2017  
presso Tipografia Mercurio, Rovereto

