

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa¹

Luciano Mariani

Introduzione

Dal 2001, anno di pubblicazione ufficiale del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*² (d'ora in poi: il *Quadro*, o QCER), questo documento è diventato una base di consultazione fondamentale per il mondo dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione degli apprendimenti linguistici, non solo in Europa. Preceduto da una lunga serie di studi e ricerche promosse dal Consiglio d'Europa sin dagli anni settanta del secolo scorso, il *Quadro* si propone di dare attuazione, in campo linguistico, ai principi fondanti del Consiglio d'Europa, fornendo una cornice generale entro la quale inquadrare le politiche linguistiche europee attraverso l'adozione di un linguaggio comune, che permetta una sempre maggiore coesione e trasparenza nei curricula, nelle metodologie, nella didattica linguistica.

La trasparenza e la condivisione di finalità e obiettivi sono stati favoriti, in particolare, dalla presenza, all'interno del *Quadro*, di una gamma complessa di *livelli comuni di riferimento*, che descrivono le competenze attese a ciascun livello e permettono quindi, a livello di curricula, e poi di esami e certificazioni, di stabilire equipollenze più precise tra le qualifiche fornite da istituzioni in paesi diversi e con tradizioni e politiche scolastiche differenti. Data l'importanza di questo fattore di trasparenza e coerenza per la mobilità dei cittadini europei, per l'esercizio del loro effettivo diritto di cittadinanza oltre i confini nazionali, e, soprattutto, per l'organizzazione

¹ In Arcuri A. e Mocciano E. (2014), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano lingua non materna*. Palermo: Università degli Studi.

² La pubblicazione originale (*Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*) è scaricabile all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf; la traduzione italiana è pubblicata da La Nuova Italia/Oxford University Press (2002). A quest'ultima faremo riferimento nel corso di questo contributo.

di sistemi di certificazione, non a caso la parte più utilizzata del *Quadro* è sempre stata la struttura dei livelli di riferimento, mentre altri aspetti importanti del documento sono stati spesso sottovalutati, pur costituendo, come vedremo, strumenti utilissimi anche, e forse soprattutto, per gli insegnanti.

Finalità, utilizzi e caratteri distintivi del *Quadro*

Come si è detto, il *Quadro* è ormai diventato un punto di riferimento imprescindibile per una gamma molto estesa di tipi e livelli di fruitori: dai responsabili delle politiche scolastiche nazionali agli enti certificatori, dagli autori di materiali didattici ai formatori e ricercatori, dagli insegnanti agli studenti, con i quali gli insegnanti più avvertiti hanno percepito la necessità di condividere concetti e termini, ovviamente con gli opportuni adattamenti, e soprattutto per il tramite dello strumento di autovalutazione “naturalmente” incardinato nel *Quadro*, cioè il *Portfolio Europeo delle Lingue*, che riprende lo schema dei livelli di competenza adattandolo per i pubblici più disparati (dai bambini della scuola primaria agli studenti di corsi professionali, dai lavoratori migranti agli studenti del programma Erasmus).

Prima di utilizzare il *Quadro* è però indispensabile chiarirne alcuni aspetti particolari, poiché si tratta di un documento complesso, la cui fruizione potrebbe portare facilmente a manipolazioni e fraintendimenti. Occorre avere ben chiaro sin dall'inizio ciò che i suoi Autori intendevano realizzare con questa pubblicazione, che ai loro occhi doveva

- costituire un repertorio di riferimento descrittivo, non prescrittivo: il *Quadro*, in altre parole, non opera scelte (anche se, come vedremo tra poco, non è in sé uno strumento vago e neutro rispetto ad alcuni principi fondamentali) e non obbliga nessuno a fare scelte. Non si pone come curriculum da adottare, né come manuale metodologico, né come fonte di strumenti pronti all'uso;
- porre domande più che fornire risposte, offrendo però nel contempo una serie ragionata, spesso esaustiva, varia ma coerente, di possibili alternative e di esempi su cui un lettore critico e consapevole viene invitato a riflettere, confrontando le proprie scelte con modelli descrittivi più generali e giungendo in tal modo a confermarle o modificarle in modo motivato. In altre parole, non si dice *cosa* fare o *come* farlo, ma si forniscono gli strumenti per giudicare e, volendo, cambiare ciò che si è fatto, si sta facendo o si intende fare.

Queste caratteristiche del *Quadro*, che in un primo momento possono sembrare perfino “spiazzanti”, sono evidenti sin dall’impostazione grafica del testo: spesso, infatti, dopo la presentazione di un argomento, per il quale vengono di solito forniti esempi di più approcci possibili, compare un riquadro che invita il lettore a riflettere e a fare delle scelte rispetto al proprio contesto e alle esigenze dei suoi studenti. Ad esempio, per quanto riguarda la competenza grammaticale, troviamo (QCER: 140):

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:
- *su quale teoria grammaticale basano il loro lavoro*
- *quali sono gli elementi grammaticali, le categorie, le classi, le strutture, i processi e le reciproche relazioni che gli apprendenti avranno bisogno di/saranno preparati a/saranno invitati a manipolare.*

Si è detto che il *Quadro*, tuttavia, non è “neutrale” rispetto ai principi-base a cui si ispira. Dal punto di vista linguistico teorico, ad esempio, sono chiare le fonti a cui si ispira in fatto di teorie dell’apprendimento. Sono chiaramente riconoscibili gli approcci teorici dominanti nella seconda metà del ‘900 (in particolare, l’approccio cognitivo, con la sua insistenza sul carattere attivo e rielaborativo della mente che apprende, e l’approccio socio-culturale, con la sua sottolineatura del contesto culturale come variabile fondamentale per spiegare la variabilità linguistica e la natura socialmente condizionata dei relativi comportamenti). In modo simile, sono riconoscibili alcuni tra i modelli della competenza comunicativa interculturale più influenti, come quelli sviluppati da Canale e Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia et al. (1995) e Byram (1997). Ed anche nelle scelte metodologiche è chiara la presa di posizione per metodologie centrate sul discente (come l’approccio basato sui compiti, il ruolo dell’errore come fonte di apprendimento e la valutazione formativa), e per principi pedagogici di ampia portata come l’autonomia nell’apprendimento e la conseguente scelta dell’autovalutazione.

Possiamo allora riassumere le caratteristiche fondamentali del *Quadro* con le parole stesse con cui viene definito dai suoi autori: uno strumento *multifunzionale, flessibile, aperto, dinamico, amichevole e non dogmatico* (QCER: 9).

La valenza formativa del Quadro (1): maturare una visione plurilingue e pluriculturale

In questa sede ci preme sottolineare i benefici che la *formazione degli insegnanti* in particolare può trarre da una conoscenza non superficiale di questo documento. Il *Quadro* invita infatti a

- sviluppare una più acuta consapevolezza dei fenomeni “lingua”, “comunicazione” e “cultura” e dei fattori sottesi al concetto di competenza comunicativa interculturale;
- rivedere in modo critico e creativo le proprie convinzioni e atteggiamenti nei confronti dei processi di apprendimento/insegnamento e le proprie pratiche didattiche alla luce di criteri chiaramente esplicitati;
- operare scelte più consapevoli riguardo ai curricoli, alle progettazioni, agli obiettivi e ai contenuti del proprio insegnamento (che ancora troppo spesso si limitano a quanto veicolato, in modo più o meno consapevole, dai libri di testo), ripensando in particolare alla valutazione come strumento di apprendimento e sviluppo e non solo di controllo e certificazione.

Il Quadro invita innanzitutto gli insegnanti a riconsiderare la cornice complessiva generale entro la quale essi svolgono la loro attività alla luce del concetto-chiave di *competenza di azione comunicativa interculturale*. Ognuno dei termini di cui si compone questa formulazione è carico di significati, ma proviamo a farne una sintesi essenziale:

- *competenza*: l'apprendimento e l'uso di una lingua sono visti come l'applicazione in contesti sempre nuovi di un insieme di risorse che integrano strettamente *saperi* (conoscenze), *saper fare* (abilità e strategie) e *saper essere* (caratteristiche della personalità) – con il corollario che gli apprendimenti linguistici non sono solo finalizzati ad imparare una o più lingue, ma anche (e forse soprattutto) ad imparare come si imparano le lingue (*saper apprendere*³);
- *azione*: l'individuo che apprende e usa una lingua è visto come soggetto attivo, non solo del suo apprendimento, ma anche dell'uso personale e sociale che farà di ciò che ha appreso, in quanto strumento per la realizzazione del suo ruolo di cittadino attivo;
- *comunicativa*: il ruolo centrale della comunicazione, verbale e non-verbale, è visto non come semplice trasmissione/ricezione di messaggi, ma come negoziazione di significati e intenzioni, dunque come la

³ Si veda in proposito Mariani 2004 ed il sito dell'Autore www.learningpaths.org (in italiano e in inglese).

creazione, in contesti sempre nuovi, di rapporti significativi tra persone, di spazi condivisi di produzione e fruizione di contenuti;

- *interculturale*: l'incontro/scontro tra individui di lingue ed etnie diverse, sullo sfondo di fenomeni pervasivi come le migrazioni e la globalizzazione, genera la necessità di condividere e mediare, anche attraverso le lingue, valori e tradizioni, in modo da creare, oltre un primo stadio di tolleranza reciproca, un reale "terzo spazio" dove trovare elementi di condivisione pur non rinunciando alla propria identità.

Lo sviluppo di questa competenza ricca e complessa deve avvenire in una cornice di *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*. Plurilinguismo e pluriculturalismo vengono difesi e promossi dal *Quadro* non solo come principi ispiratori di politiche linguistiche aperte a più lingue, ma anche come principi fondanti di ogni apprendimento linguistico. Le implicazioni di una scelta del genere sono molteplici:

- cade il mito del *parlante nativo ideale* a cui ispirarsi come modello e verso cui tendere come obiettivo ultimo di apprendimento: anche chi sta apprendendo una seconda lingua è "bilingue" nel senso che il bilinguismo non è mai perfetto e i livelli di competenza delle varie lingue "possedute" può variare secondo molti criteri;
 - cade il mito della *competenza assoluta indifferenziata*: apprendere più lingue significa diventare diversamente competenti in ognuna, con livelli differenti e competenze parziali che corrispondono alle esigenze e ai contesti di ogni discente;
 - si valorizzano i *repertori linguistici individuali*: ogni discente è portatore di un patrimonio di lingue, possedute a livelli diversi ed utilizzate per scopi diversi, che comprende la lingua materna, la lingua o le lingue di istruzione, le lingue regionali, minoritarie o proprie dei migranti, le lingue straniere moderne e le lingue classiche oggetto di insegnamento esplicito;
 - chi apprende una seconda lingua non aggiunge semplicemente una competenza in una L2 alla competenza nella sua lingua materna. Ogni nuovo apprendimento modifica profondamente le strutture cognitive ed affettive dell'individuo, che in tal modo non sviluppa tante competenze separate, ma una *competenza sottostante comune*, che influenza sia quanto già appreso (la L1) sia i futuri apprendimenti (L3, L4 ...Ln);
 - questa competenza plurilingue si applica contemporaneamente alle *culture* con cui si entra in contatto: ogni nuovo incontro culturale arricchisce, non soltanto la conoscenza della nuova cultura, ma anche e soprattutto la capacità più generale di affrontare il nuovo, di rispettare
-

e tollerare il diverso, di gestire i conflitti e di costruire “ponti” tra visioni differenti del mondo: “Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità.” (QCER: 55)

Maturare una visione di questo tipo ha implicazioni molto impegnative, sia per il lavoro del singolo insegnante, sia, e soprattutto, per il curricolo: significa rinunciare a concepire gli apprendimenti linguistici come “compartimenti stagni” o semplici discipline scolastiche distinte (e che tali appaiono spesso nella mente degli studenti, dei genitori, e a volte anche degli insegnanti), e rilanciare invece il concetto di un’*educazione linguistica integrata e trasversale* al curricolo. E questo diventa ancora più rilevante e urgente in tempi, come i nostri, in cui si riducono le risorse, umane e materiali, gli spazi e i tempi a disposizione per i singoli apprendimenti, e si afferma con forza l’esigenza di un’economia curricolare, che integri gli apprendimenti/insegnamenti, senza ovviamente dimenticare le specificità disciplinari, ma puntando molto di più su approcci didattici che esplicitamente e sistematicamente puntino sull’integrazione e sullo sfruttamento di ciò che unisce più che di ciò che divide⁴.

La valenza formativa del Quadro (2): rivisitare la propria consapevolezza della comunicazione linguistica

L’approccio adottato

Il *Quadro* stesso fornisce i concetti fondamentali dell’approccio adottato in un solo paragrafo, che ha il pregio di sintetizzare ed integrare questi principi in una visione complessiva, ma che richiede poi un’analisi più approfondita, come quella che ci apprestiamo a fare:

*L’uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze sia generali, sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti e condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici, con l’attivazione delle*

⁴ Il Consiglio d’Europa ha promosso un complesso progetto finalizzato all’integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola (*Languages in Education, Languages for Education*), che ha già realizzato un *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)*, scaricabile all’indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532/1744> e una piattaforma digitale interattiva: <http://www.coe.int/lang-platform>.

strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e modificare le loro competenze. (QCER: 12; le parole in neretto sono nell'originale)

Per apprezzare pienamente questa descrizione così meticolosa dei fattori coinvolti nell'apprendimento e nell'uso di una lingua può essere utile partire da un esempio concreto, apparentemente banale, e risalire da questo alla spiegazione dei concetti generali rappresentati nel testo dalle parole in neretto. Il lettore è dunque invitato a svolgere il Compito 1 qui sotto.

Compito 1

Immagina di essere a Londra e di voler ordinare una birra in *pub*. Che cosa devi sapere, che cosa devi saper fare e come ti devi "porre" per raggiungere il tuo obiettivo? Se puoi, confronta le tue opinioni con un collega. Poi confronta il tuo lavoro con le considerazioni che seguono.

Partiamo dall'ultimo concetto in **neretto** nella citazione dal Quadro: la comunicazione, verbale e non-verbale, è spesso chiamata in causa per eseguire dei **compiti**, cioè delle azioni che servono a risolvere un problema o a raggiungere un obiettivo (nel nostro caso, soddisfare la sete bevendo una birra: si tratta nel caso specifico di una transazione per ottenere un bene). Questa finalizzazione all'*azione* in un compito è già stata da noi citata, sia come elemento cruciale della competenza comunicativa, sia come principio ispiratore di un approccio didattico basato proprio su compiti, il più possibile reali e autentici.

Ogni compito si svolge nel vivo di un **contesto** specifico e in **condizioni** particolari: i fattori situazionali che condizionano le azioni da svolgere. Nel nostro caso, ad esempio, ci troviamo a Londra e vogliamo andare in un *pub*, ma, volendo, dovremmo specificare meglio altri fattori situazionali, sia interni (ad esempio, siamo stanchi? In che stato d'animo ci troviamo? E' la prima volta che entriamo in un pub?) che esterne (ad esempio, siamo da soli? Che ore sono? Si tratta di un ambiente molto affollato e rumoroso? Che tipo di accento avrà il barista?). Questi fattori potrebbero anche costituire dei **vincoli** alla nostra possibilità di comprendere e di scegliere cosa dire e come dirlo.

Più generalmente, il compito che ci siamo proposti si svolge entro i limiti di un **dominio** specifico, cioè in un settore particolare della vita sociale,

che nel nostro caso è un dominio *privato* (ma potremmo invece dover svolgere dei compiti in altri domini: professionale, pubblico, educativo come a scuola). E il compito riguarda un **tema**, cioè un argomento, particolare, il settore del consumo di cibi e bevande (così come potrebbe riguardare la salute, i mezzi di trasporto, gli acquisti, e così via).

Per realizzare questo compito dobbiamo svolgere delle **attività linguistiche** (tradizionalmente conosciute dagli insegnanti come *abilità*): nel nostro caso, dovremo *interagire oralmente* con il barista (un'interazione in cui si parla e si ascolta in tempo reale e finalizzata, come si è detto, all'ottenimento di beni o servizi) e magari anche *leggere* un menu o una lista (cioè ricorrere alla ricezione della lingua scritta allo scopo di trovare informazioni). Queste attività comunicative sono rese possibili da **processi linguistici** largamente inconsci, che rimandano a dinamiche neurologiche-cognitive non del tutto chiarite dalla ricerca scientifica, ma che sono basate su operazioni mentali complesse, come ad esempio *l'associazione* con elementi già noti e *l'inferenza* di significati a partire dal contesto in cui compaiono degli indizi o dei segnali. Queste operazioni devono essere programmate, monitorate durante il loro svolgimento, e valutate alla fine (ma si tratta, lo ripetiamo, di processi inconsci, anche se passibili di verbalizzazione e quindi di analisi).

I processi sono finalizzati a produrre e ricevere **testi** (nell'accezione più ampia del termine, quindi sequenze di discorso sia scritto che orale): nel nostro caso, si tratterà di enunciati orali che dovremo produrre e comprendere, ma in altri contesti potrebbe trattarsi di una conversazione, di una e-mail, di un discorso ufficiale o di una annuncio pubblicitario.

Un concetto che compare come penultimo nel testo tratto dal Quadro (le **strategie**) merita un'attenzione particolare. Si tratta di linee di azione organizzate, finalizzate e controllate, attivate in modo per lo più consapevole, con cui si cerca di affrontare un problema che non è possibile risolvere in modo automatico, e con cui si cerca anche di far fronte all'imprevedibile e al "nuovo". Ad esempio, nel nostro caso, ci tornerebbero molto utili *strategie di compensazione e di riparazione*: chiedere di ripetere, dire che non si è capito, ripetere quanto detto dal nostro interlocutore per avere conferma di aver capito bene, e così via. Nel caso di testi scritti, utilizzare la formazione delle parole e il contesto del discorso per dedurre il significato di parole sconosciute o stendere una scaletta di parole-chiave potrebbero risultare *strategie cognitive* molto utili.

Arriviamo così al cuore del nostro discorso, alla nostra effettiva capacità di affrontare e portare a buon fine il compito che ci siamo proposti, cioè alle nostre effettive **competenze**. Il Quadro distingue nettamente tra

competenze **generali**, cioè non specificamente linguistiche, e competenze **linguistico-comunicative**. Le **competenze generali** si articolano, come abbiamo già accennato, in

- *sapere* (conoscenze, ad esempio la “conoscenza del mondo” in termini generali, le conoscenze socioculturali e la consapevolezza della diversità: nel nostro caso, la differenza tra un “bar” italiano e un *pub* inglese, gli orari di apertura e le eventuali restrizioni all’accesso, la differenza tra l’euro e la sterlina, le differenze tra i vari tipi di birra, e così via);
- *saper fare* (abilità, sia di tipo pratico (cioè le abilità sociali, tecnico-professionali e del tempo libero), sia di tipo interculturale (ad esempio, la capacità di confrontare due culture diverse e le strategie per entrare in contatto con persone di altre culture);
- *saper essere* (le dimensioni personali come le convinzioni, gli atteggiamenti, i valori, le motivazioni, gli stili di apprendimento e di comunicazione, e in modo ancor più generale, i fattori della personalità: il fatto di essere più o meno introversi ed estroversi, riflessivi o impulsivi, disinvolti o timidi, ecc.). Sappiamo quanto incidano questi tipi di fattori sull’apprendimento e sulle effettive prestazioni comunicative; sappiamo anche come questi fattori siano raramente oggetto di esplorazione a scuola, pur essendo parte integrante del quarto “sapere”, e cioè il
- *saper apprendere*, che il Quadro articola nella sensibilità alla lingua e alla comunicazione, nelle abilità fonetiche generali e, soprattutto, nelle abilità di studio e nelle abilità euristiche, cioè nella disposizione ad affrontare nuove esperienze, anche identificando e sapendo utilizzare fonti di informazione.

Rimangono da esaminare, sempre con riferimento al nostro esempio concreto, le competenze specifiche a cui è dedicata gran parte del *Quadro*, e cioè le competenze **linguistico-comunicative**.

Le competenze linguistico-comunicative

Non c’è dubbio che per raggiungere il nostro scopo nel compito che ci siamo prefissi abbiamo bisogno di possedere almeno una base di conoscenze *linguistiche* che sappiamo utilizzare in contesto: si tratta di **competenze grammaticali** (saper costruire una domanda del tipo: *Mi dà una birra per favore?*, se non vogliamo proprio limitarci a *Una birra!*), di **competenze lessicali** (che comprendono anche un aspetto

socioculturale: conosciamo i termini per indicare i vari tipi di birra? Sappiamo ordinare, oltre che una certa qualità di birra, anche la quantità che vogliamo, ad esempio una pinta o una mezza pinta?), di **competenze semantiche** (strettamente legate alle loro manifestazioni lessicali, e che riguardano essenzialmente i rapporti tra le parole e il contesto generale e tra le parole tra loro: fenomeni come la connotazione, la collocazione, la sinonimia: ad esempio, sapere fino a che punto posso usare un termine generico come “birra” in un contesto di un *pub* inglese), e di **competenze fonologiche** (saper gestire in modo comprensibile pronuncia, accento, intonazione).

Oltre alle competenze strettamente linguistiche, che riguardano la conoscenza e la capacità d’uso della lingua come sistema formale e strutturato, la comunicazione richiede un’adeguata **competenza sociolinguistica**, cioè la capacità di tenere debito conto della dimensione sociale dell’uso linguistico – e in questo senso questa dimensione è strettamente collegata con le *conoscenze socioculturali* di cui abbiamo già parlato. Nel nostro caso, ad esempio, dovremo tener conto degli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali (ad esempio, come salutare, come rivolgersi al barista), che regole di cortesia rispettare, che registro scegliere nella gamma tra formale e informale.

I nostri sforzi di comunicare, fin qui descritti nei loro diversi aspetti, convergono tutti verso la competenza complessiva di saper comprendere e articolare un messaggio in modo non soltanto chiaro e corretto, ma anche adeguato al contesto e che sappia realmente esprimere i significati e realizzare le nostre intenzioni comunicative: in altre parole, raggiungere lo scopo che ci siamo prefissi, ma entro i vincoli del contesto e della situazione in cui ci troviamo. Il *Quadro* parla a questo proposito al plurale, indica cioè queste capacità con il termine di **competenze pragmatiche**, distinguendo tra due “sotto-competenze”:

- la **competenza discorsiva**, cioè la capacità di concepire, strutturare e organizzare un discorso, sia scritto che orale, tenendo conto di aspetti quali coerenza e coesione, organizzazione logica, efficacia retorica, gestione dei turni di parola nella conversazione. Il nostro caso è ad un livello molto semplice, ma richiede comunque la capacità di gestire un minimo di interazione secondo regole adeguate al contesto;
- la **competenza funzionale**, cioè la capacità di realizzare, tramite i nostri enunciati, delle funzioni comunicative, sia a livello “macro” (ad esempio, saper descrivere, narrare, spiegare, argomentare, persuadere, ecc.), sia a livello “micro”, di usi più specifici, che spesso si limitano ad un singolo enunciato (ad esempio, nel nostro caso, salutare e

rispondere al saluto, attirare l'attenzione del barista, chiedere/ordinare, ringraziare, ecc.).

La competenza funzionale comprende anche la capacità di gestire sequenze di atti linguistici codificati, che, in una determinata cultura, costituiscono modelli di scambio verbale codificati in quelli che vengono spesso chiamati "schemi interazionali" o "copioni": ad esempio, domanda/risposta, invito/accettazione o rifiuto, asserzione/accordo o disaccordo, ma anche sequenze più lunghe e articolate, ad esempio, un colloquio medico-paziente o un acquisto in un negozio. Il nostro caso è emblematico in questo senso: ordinare una birra in un *pub* inglese comporta una serie di azioni, verbali e non-verbali, codificate dalla cultura. Se applicassimo al nostro caso il tipico "copione da bar italiano" (entro, mi siedo a un tavolino, aspetto che il cameriere venga da me, ordino, consumo quello che mi viene portato, poi pago al cameriere o passo alla cassa) probabilmente non riusciremmo a raggiungere il nostro scopo pragmatico. Entrano in gioco le presupposizioni culturali, per cui, se mi sedessi ad un tavolino in un *pub*, potrei anche aspettare per ore. Il copione "classico" (che in parte ormai si sta modificando sotto la spinta di modelli culturali più globali e standardizzati) prevederebbe infatti di andare al banco, ordinare, pagare subito e poi, eventualmente, sedersi ad un tavolino portandosi la propria bevanda.

Si capisce allora come le competenze pragmatiche svolgano un ruolo cruciale nella comunicazione, poiché segnalano il momento in cui si "saldano", per così dire, tutte le altre competenze. Inoltre, occupano una posizione critica nella comunicazione interculturale, poiché si situano nel punto in cui si incontrano con maggiore chiarezza e incisività *lingua* e *cultura*. Sono probabilmente l'aspetto comunicativo in cui possono manifestarsi con più frequenza malintesi e interruzioni comunicative, con conseguenze molto più gravi di un errore grammaticale o di una confusione lessicale. Sono anche le competenze certamente più difficili da apprendere e da insegnare, al punto che spesso vengono "dimenticate" o come minimo sottovalutate nei curricula, nei libri di testo e in genere nella didattica quotidiana. E' anche merito del *Quadro* aver riportato in primo piano queste competenze ed aver cominciato ad articularle in descrittori che aiutino gli insegnanti ad includerle in modo esplicito e sistematico nella loro progettazione.

Per rivedere e consolidare quanto sin qui descritto, il lettore è ora invitato a svolgere, possibilmente con un collega, i due compiti seguenti.

Compito 2

Abbiamo visto che il Quadro concepisce la competenza comunicativa come *competenza di azione*, soggetta all'influenza di numerosi fattori. A quali fattori, da noi descritti nelle pagine precedenti, si riferiscono le parole sottolineate nella situazione seguente? Se si desidera un aiuto per svolgere questo compito, la nota⁵ elenca i fattori coinvolti in ordine sparso. Infine, la nota⁶ fornisce delle possibili risposte.

Penelope vuole rispondere ad un annuncio di lavoro scrivendo il suo curriculum e poi usando l'e-mail per spedirlo. Ha già scritto curriculum in passato, ma è la prima volta in italiano. Vuole essere precisa e accurata, e, per capire se ci sono differenze rispetto a come lo scriverebbe nella sua lingua materna, decide di fare una rapida ricerca su Internet di modelli di curriculum a cui possa magari ispirarsi. Vorrebbe poi farlo leggere ad una sua amica italiana.

Compito 3

A quale/quali componenti della competenza linguistico-comunicativa, così come sopra descritta, fanno riferimento i seguenti esempi? La nota⁷ fornisce le risposte.

1. Sono in grado di produrre l'accento e l'intonazione appropriati.
2. Sono in grado di esprimere la cortesia (es. "Grazie", "Scusi").
3. Sono in grado di capire le connotazioni di una parola (es. "zitella", "scapolo").
4. Sono in grado di avviare, sostenere e terminare una conversazione.
5. Sono in grado di costruire frasi coordinate e frasi subordinate.
6. Sono in grado di capire e utilizzare prefissi e suffissi che formano parole (es. "flessibile, inflessibile, flessibilmente").
7. Sono in grado di scegliere le forme di saluto opportune (es. "Ciao!", "Buongiorno!", "Signor Rossi", "Amore!").
8. Sono in grado di articolare i fonemi di una lingua (es. "gnocchi", "sciogliere").
9. Sono in grado di interagire per acquistare un prodotto in un negozio.
10. Sono in grado di utilizzare sinonimi e contrari (es. "grande/grosso", "alto/basso").
11. Sono in grado di strutturare e impaginare una lettera formale.
12. Sono in grado di usare forme irregolari delle parole (es. "uovo/uova").

⁵ Strategie (x2), fattori di personalità (competenza esistenziale), compito, testo (e competenza discorsiva), vincoli, attività linguistiche, dominio, competenze generali.

⁶ Rispondere ad un annuncio (compito); scrivendo (attività linguistiche); curriculum (testo e competenza discorsiva); usando l'e-mail (competenze generali – tecniche); è la prima volta in italiano (vincoli); precisa e accurata (fattori di personalità e competenza esistenziale); fare una rapida ricerca (strategie); farlo leggere ad una sua amica italiana (strategie).

⁷ 1. fonologica; 2. sociolinguistica; 3. semantica/sociolinguistica; 4. pragmatica (discorsiva); 5. grammaticale; 6. lessicale/grammaticale; 7. sociolinguistica; 8. fonologica; 9. pragmatica (funzionale); 10. lessicale/semantica; 11. pragmatica (discorsiva); 12. grammaticale; 13. sociolinguistica

13. Sono in grado di adeguarmi al registro opportuno (es. "Silenzio, entra la Corte!", "La seduta è aperta", "Possiamo iniziare?", "Dai, allora, cominciamo")

La valenza formativa del Quadro (3): familiarizzarsi con i descrittori dei livelli di riferimento

Dato che il Quadro concepisce la competenza comunicativa come competenza di *azione*, individuale e sociale, non stupisce che un grande spazio sia riservato proprio alle *attività linguistiche*, ossia alle azioni (linguistiche ed extra-linguistiche) che la persona intraprende per portare a termine i compiti attraverso i quali vuole raggiungere i suoi scopi comunicativi. E proprio nel contesto delle azioni comunicative compaiono la maggior parte delle tabelle di *descrittori*, che specificano che cosa deve sapere fare quella persona che intende svolgere quel compito a un determinato livello di competenza.

Il Quadro prevede sei livelli comuni di riferimento (Tabella 1), dei quali viene fornita innanzitutto una *scala globale*, cioè una descrizione sintetica (QCER: 32) e una *griglia di autovalutazione* (QCER: 34-35), che specifica in modo più articolato *che cosa* deve saper fare un individuo ad un certo livello relativamente alla comprensione (ascolto e lettura), al parlato (interazione e produzione orale) e allo scritto (produzione scritta). Infine, un'ulteriore griglia (QCER: 36-37) specifica gli *aspetti qualitativi* dell'uso della lingua parlata (estensione, correttezza, fluenza, interazione e coerenza), o, in altre parole, *come* quell'individuo sa fare ciò che viene descritto al livello considerato.

| A – Livello elementare | | B – Livello intermedio | | C – Livello avanzato | |
|------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------|----------------------|--------------------|
| A1 - Contatto | A2 - Sopravvivenza | B1 - Soglia | B2 - Progresso | C1 - Efficacia | C2 - Padronanza |

Tabella 1

Le scale (o tabelle di descrittori) più specifiche e concrete sono però fornite, come si è appena detto, in relazione alle singole attività comunicative ⁸ e alle relative strategie⁹. Ad esempio, tra le attività di

⁸ Così, ad esempio, per la produzione orale si prendono in esame, tra le altre, attività come il monologo articolato e i discorsi rivolti ad un pubblico; per la produzione scritta, la scrittura creativa e le relazioni e saggi; per la ricezione orale l'ascolto come componente di un pubblico e l'ascolto di mezzi di comunicazione audio; per la ricezione scritta la lettura della corrispondenza, per orientarsi, per informarsi ed argomentare; per l'interazione orale,

ricezione orale (ascolto) troviamo la scala relativa al “Comprendere una conversazione tra parlanti nativi” (Tabella 2, da QCER: 84), su cui invitiamo il lettore a riflettere con il compito seguente.

| | |
|--|---|
| <i>Compito 4</i> | |
| Si analizzi attentamente questa scala e si cerchi di determinare quali criteri sono stati utilizzati per distinguere i vari livelli: in altre parole, che cosa permette di distinguere la prestazione ad un certo livello rispetto a quella del livello precedente e successivo? Poi si confrontino le proprie risposte con le considerazioni che seguono. | |
| <i>Comprendere una conversazione tra parlanti nativi</i> | |
| C2 | Come per C1 |
| C1 | E' in grado di seguire con facilità interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo e dibattiti a cui non prende direttamente parte, anche nel caso in cui essi affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari. |
| B2 | E' in grado di seguire un'animata conversazione tra parlanti nativi. Con qualche sforzo è in grado di afferrare molto di ciò che si dice in sua presenza, ma può trovare difficile contribuire efficacemente a una discussione con parlanti nativi che non modifichino affatto il loro linguaggio. |
| B1 | E' generalmente in grado di seguire i punti salienti di una lunga discussione che si svolga in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara. |
| A2 | E' generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza. |
| A1 | Nessun descrittore |

Tabella 2

Notiamo innanzitutto che i descrittori sono sempre formulati *in positivo* (“E' in grado di ...”), mettendo così in evidenza ciò che la persona *sa comunque fare* piuttosto che i suoi limiti e le sue lacune. Inoltre, non sempre vengono forniti descrittori per tutti i livelli, a volte perché la competenza richiesta non è compatibile con il livello considerato (come in questo caso

la conversazione, la discussione informale e formale, lo scambio di informazioni (si veda l'elenco completo nel Capitolo 4 del *Quadro*).

⁹ Per alcune attività linguistiche (Cap. 4) e nella descrizione di alcune competenze (Cap. 5) il Quadro fornisce anche scale di descrittori relativi alle *strategie* che possono aiutare il discente a svolgere più agevolmente una certa attività o a padroneggiare meglio una certa competenza: ad esempio, per le strategie di ricezione vengono proposte scale per individuare indizi e fare inferenze; per l'interazione orale strategie per prendere la parola, cooperare e chiedere chiarimenti. Ma, come il *Quadro* stesso in parte riconosce, si è ancora lontani dal chiarire il ruolo effettivo delle strategie e dal fornirne una descrizione, specialmente se articolata per livelli di riferimento.

al Livello A1), a volte perché non si è ancora giunti a descrivere determinati aspetti delle competenze (ricordiamo che il *Quadro* è uno strumento aperto e in via di progressiva elaborazione). Allo stesso modo, possono esserci casi in cui il descrittore per un certo livello è già il massimo che ci si possa attendere da un discente, per cui il livello superiore non cambia (come in questo caso i livelli C1-C2). Si noti inoltre che certi livelli prevedono una specie di “sottolivelli”, come nel nostro caso il Livello B2, definito “Livello di progresso”, che è un livello critico, “di passaggio”, per il quale si è ritenuto necessario specificare uno standard inferiore e uno superiore (che comunque non raggiunge ancora il Livello C1).

Alcuni dei criteri più importanti da considerare per distinguere in modo sufficientemente chiaro un livello da quello precedente o da quello successivo sono i seguenti:

- il grado di *facilità/difficoltà* con cui il discente esegue il compito (ad esempio, al Livello B2(1) è richiesto “qualche sforzo”, mentre al Livello C1 si parla esplicitamente di “facilità”);
- il grado di *semplicità/complessità* della discussione e degli argomenti (ad esempio, è al Livello B1 che la discussione può anche essere “lunga”; è solo a Livello C1 che si possono affrontare con facilità “interazioni complesse ... discussioni di gruppo e dibattiti” su argomenti astratti, complessi e non familiari);
- il grado di *dipendenza/indipendenza* da altri e dai vincoli del contesto (ad esempio, ai Livelli A2, B1 e B2(1) il discente ha bisogno che la discussione si svolga in sua presenza; ai livelli A2 e B1 che si parli lentamente, o in lingua standard, e con chiarezza; al Livello B2(1) si possono avere difficoltà “con parlanti nativi che non modifichino affatto il loro linguaggio”; al Livello “B2(2) la conversazione può anche essere “animata”);
- il grado di *superficialità/approfondimento* a cui è possibile affrontare un argomento (ad esempio, al Livello A2 ci si limita a “identificare l’argomento”, al livello B1 si possono “seguire i punti salienti”, al Livello B2(1) si è in grado di “afferrare molto di ciò che si dice”);
- il grado di *coinvolgimento attivo/partecipazione passiva* nella conversazione (ad esempio, al Livello B2(1) può essere difficile “contribuire efficacemente” alla discussione).

Come abbiamo già fatto notare, questa complessa scala di descrittori sono messe a disposizione di una gamma variegata di possibili utilizzatori: responsabili delle politiche linguistiche, estensori di criteri per le

certificazioni, autori di libri di testo e, naturalmente, anche insegnanti e studenti, con l'intento di fornire una banca-dati di partenza, da cui trarre spunto per elaborare versioni adatte a contesti e "pubblici" molto diversificati. Dal momento della pubblicazione del *Quadro* sono così proliferate una miriade di scale di descrittori, che ritroviamo nei programmi ufficiali di insegnamento, nei requisiti attesi per le certificazioni, nei corsi di lingua, e, con particolare riferimento agli studenti, nelle numerose versioni del *Portfolio Europeo delle Lingue*, che fornisce scale adatte ai vari livelli di età, di scolarizzazione, di contesti di istruzione. L'utilizzo da parte degli *insegnanti* dei livelli di riferimento si è finora realizzato in due fondamentali direzioni:

- da una parte, l'analisi dei livelli e dei descrittori proposti dai libri di testo (che sempre più dichiarano di "allinearsi" in modo coerente ai livelli del *Quadro*) e dei criteri richiesti agli studenti per l'accesso agli esami di certificazione: in questo caso, l'approccio è, per così dire, "dal *Quadro* ai compiti", cioè il controllo della corrispondenza tra quanto descritto come prestazione ad un certo livello e i materiali e le attività che quotidianamente vengono utilizzati in classe;
- da un'altra parte, l'esame critico dei materiali e delle attività didattiche per accertarsi, non solo a quale livello globalmente si riferiscono, ma per analizzare le componenti effettive dei *compiti* proposti agli studenti nei termini proposti dal *Quadro*: le attività linguistiche (abilità) messe in moto, le strategie richiamate, i temi affrontati, i tipi di testi utilizzati, i contesti e i vincoli coinvolti, per giungere alle competenze (generali, ma soprattutto linguistico-comunicative) che i compiti stessi richiedono e, nel contempo, sviluppano. Potremmo chiamare questo approccio "dai compiti al *Quadro*", cioè il controllo di ciò che effettivamente viene chiamato in causa da un compito, da un'attività, da un progetto, per giudicare in quali modi ed entro quali limiti contribuisca a sviluppare quali tipi di competenze, all'interno di una progettazione complessiva che può coprire un quadrimestre, un anno scolastico, un ciclo di studi.

Quest'ultimo tipo di lavoro, in particolare, richiede, innanzitutto, una formulazione di obiettivi a breve e medio termine in termini di "descrittori operativi" dei singoli compiti proposti, che siano comprensibili anche agli studenti nella prospettiva di un'autovalutazione. Ad esempio, nei confronti di un compito come il seguente:

Osserva il menu del *fast food* e le relative figure.

- a) Quanti tipi di hamburger ci sono nel menu?
- b) Qual è la bevanda che costa meno?
- c) Quali piatti sono a base di formaggio?
- d) Hai solo 2,50 euro. Che cosa potresti ordinare?

L'obiettivo didattico potrebbe essere formulato così (e/o confrontato con l'eventuale formulazione già presente nel libro di testo): "Sono in grado di trovare dettagli specifici in un testo di vita quotidiana", che potrebbe poi essere riferito, insieme ad altri compiti simili e relativi descrittori di obiettivi, ad un descrittore di competenza più "ufficiale" e generale, proposto per esempio dal *Quadro* per l'attività "Leggere per informarsi ed argomentare" al livello A1: "È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini". Invece del descrittore fornito dal *Quadro*, si potrebbe fare riferimento al relativo descrittore fornito da un Portfolio¹⁰ in uso nella scuola, o ad una progettazione condivisa a livello di scuola – purché tutti questi descrittori possano coerentemente essere riferiti al livello di competenza A1, così come definito dal *Quadro*.

Un insegnante, particolarmente un insegnante attento ai contenuti linguistici della sua didattica, potrà chiedersi a questo punto che spazio occupano, in questa progettazione "per descrittori", gli elementi grammaticali, lessicali, fonologici, di cui il *Quadro* non fornisce elenchi, ma solo alcune scale di descrittori (per l'ampiezza e padronanza del lessico, per la correttezza grammaticale, per la padronanza fonologica e ortografica). Ci si potrebbe ragionevolmente chiedere, ad esempio, quali strutture e quali vocaboli ci si aspetti che un discente sappia padroneggiare ad un certo livello di competenza. Come si è detto, il *Quadro* non fornisce anche dati di contenuti linguistici, ma l'esigenza di fornire agli insegnanti (e a tutti gli altri utilizzatori del documento) strumenti per tenere sotto controllo anche queste importanti dimensioni del curriculum sta portando allo sviluppo dei cosiddetti *profili linguistici*¹¹. Si tratta di piattaforme

¹⁰ Un portfolio, in particolare le versioni del portfolio validate dal Consiglio d'Europa, appare come la naturale trasposizione, a livello di studenti, dei principi ispiratori del *Quadro*, in particolare perché fornisce descrittori comprensibili agli alunni e li prepara in tal modo gradualmente all'impegnativo processo di *autovalutazione*. Si veda in proposito Mariani e Tomai (2004) e il sito ufficiale del Consiglio d'Europa sul portfolio <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

¹¹ Per l'italiano L2 si veda il sito http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/index.html; per l'inglese, <http://www.englishprofile.org/>.

interattive che permettono di creare percorsi personalizzati relativi ad un intero corso piuttosto che a del materiale didattico destinato ad un pubblico preciso di studenti. In tal modo è possibile, ad esempio, selezionare tra l'altro le funzioni linguistiche, gli elementi grammaticali e lessicali e i generi/tipi di testi orali e scritti che possono risultare adatti a svolgere una particolare attività linguistica ad un determinato livello.

Conclusioni

L'esplorazione che abbiamo fatto di alcuni dei temi fondamentali trattati dal *Quadro* non esaurisce certo le possibilità che questo documento offre agli insegnanti come ausilio per la loro formazione iniziale o in servizio. Il *Quadro* fornisce importanti elementi di riflessione e di presa di coscienza in aree decisive per l'apprendimento/insegnamento linguistico e in tematiche oggetto di continua ricerca e discussione, come, ad esempio, le opzioni metodologiche (tra cui in primo luogo la didattica basata sui compiti), la diversificazione dei curricula (dai livelli nazionali alle progettazioni curriculari di una singola scuola), i processi e gli strumenti per una valutazione e un'autovalutazione che, proprio grazie al meticoloso lavoro descrittivo fornito dal *Quadro*, possono essere programmate e realizzate in modo sempre più trasparente, coerente, valido e affidabile per tutti i partecipanti al progetto formativo (dagli studenti ai genitori agli insegnanti). Non mancano pubblicazioni cartacee¹² e, soprattutto, una gamma estesa di siti Internet¹³ che possono aiutare a comprendere ed utilizzare sempre meglio il *Quadro*. L'auspicio è che, al di là degli aspetti prettamente "tecnici" del documento, non vada persa la sua missione e la sua "visione" di un'Europa (e di un mondo) sempre più uniti nella diversità linguistica e culturale.

Riferimenti bibliografici

- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, no.1.

¹² Citiamo ad esempio Mezzadri (a cura di) 2006.

¹³ Si può partire dal sito ufficiale del Consiglio d'Europa dedicato al *Quadro*:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995) 'Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specification'. *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6.
- Mariani, L. (2004) 'Learning to learn with the CEF'. In Morrow K., *Insights from the Common European Framework*. Oxford, OUP.
- Mariani, L & Tomai, P. (2004) *Il Portfolio delle Lingue. Metodologie, proposte, esperienze*. Roma, Carocci Faber.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006) *Integrazione linguistica europea. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino, UTET Università.

www.learningpaths.org – Luciano Mariani, Milano, Italy
luciano.mariani@iol.it
