



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE



Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture

Competenze e risorse

Michel Candelier (coordinatore),
Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro,
Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Nogueroles e Anna Schröder-Sura

Con la collaborazione di Muriel Molinié



Edizione francese:

Le CARAP

*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
Compétences et ressources*

Aggiornamento e stesura della presente versione:

Michel Candelier (coordinatore), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura.

Con la collaborazione di Karen Gonzalez Orellana e Karine Witvitzky (stagisti CELV – Université du Maine, Le Mans), Chantal Bousquet (stagista Université du Maine, Le Mans) e di Anke Englisch (studentessa, Justus-Liebig-Universität, Gießen).

Le idee espresse in quest'opera sono proprie degli autori: esse non riflettono necessariamente la linea ufficiale del Consiglio d'Europa.

Traduzione dal francese di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini.

Si devono ad Anna Maria Curci le parti 2 e 3, a Edoardo Lugarini le parti 1 e 4.

Questa traduzione viene pubblicata per gentile concessione del Council of Europe ed è di esclusiva responsabilità dei traduttori.

© Council of Europe

Conseil de l'Europe, 2012

<http://www.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

European Centre for Modern Languages

Centre Européen pour les Langues Vivantes

Nikolaipplatz 4/1

AT-8020 Graz

<http://www.ecml.at/>

© Università degli Studi di Milano,

“Italiano LinguaDue”, 2012.

www.italianolinguardue.unimi.it

Semestrale del Master Promoitals www.promoitals.unimi.it

ISSN: 2037-3597

Italiano linguadue

[Online]

In copertina foto Carap: © Andresr | shutterstock.com

INDICE

	Pag.
1. PRESENTAZIONE GENERALE	5
1.1. Il referenziale <i>Competenze e risorse</i> al centro del CARAP	5
1.2. Gli approcci plurali	6
1.2.1. Una breve presentazione	6
1.2.2. Approcci plurali e sviluppo della <i>competenza plurilingue e pluriculturale</i>	8
1.3. La necessità di un referenziale	9
1.3.1. Quale necessità?	9
1.3.2. Per quali utilizzatori?	11
1.4. Competenze e risorse - opzioni teoriche	11
1.5. Metodologia del referenziale	14
1.6. La presentazione delle competenze e delle risorse nel referenziale	15
1.7. Osservazioni conclusive	16
1.8. Convenzioni grafiche	18
1.8.1. Specificità delle risorse	18
1.8.2. Altre convenzioni	20
2. LE COMPETENZE GLOBALI - UN QUADRO D'INSIEME	21
3. LE LISTE DELLE RISORSE	27
3.1. I saperi	27
3.2. I saper essere	46
3.3. I saper fare	62
4. PER COMPRENDERE MEGLIO IL REFERENZIALE - INTEGRAZIONI	74
4.1. Per una migliore comprensione delle liste delle risorse	74
4.1.1. Indicazioni	74
4.1.1.1. Indicazioni generali	74
4.1.1.2. Indicazioni riguardanti la lista dei Saperi	77
4.1.1.3. Indicazioni riguardanti la lista dei Saper essere	84
4.1.1.4. Indicazioni riguardanti la lista dei Saper fare	92
4.1.2. Note terminologiche	98
4.1.2.1. Note e osservazioni di carattere trasversale	98
4.1.2.2. Note e osservazioni riguardanti la lista dei Saper essere	100
4.1.2.3. Note e osservazioni riguardanti la lista dei Saper fare	101

4.2. Alcune indicazioni e precisazioni riguardanti le competenze e le risorse	103
4.2.1. Un referenziale parzialmente gerarchizzato	103
4.2.2. Dalle risorse alle competenze, un continuum	104
4.2.3. Competenze e risorse: un esempio di correlazioni	105
APPENDICE: Lista delle pubblicazioni che sono servite come base per l'elaborazione del referenziale CARAP	114
BIBLIOGRAFIA	120

1. PRESENTAZIONE GENERALE

1.1. Il referenziale *Competenze e risorse* al centro del CARAP

L'équipe del progetto CARAP mette a disposizione di insegnanti, formatori e responsabili dell'educazione un insieme di strumenti¹ tra i quali il *Quadro di Riferimento Competenze e risorse* occupa un posto centrale² in quanto presentazione sistematica e (parzialmente) gerarchizzata delle competenze e delle risorse che possono essere sviluppate attraverso gli approcci plurali.

Questo referenziale costituisce il primo prodotto CARAP, elaborato nel corso del progetto ALC (*A travers les Langues et les Cultures*) tra il 2004 e il 2007 (<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>). I descrittori delle competenze e delle risorse sono presentati nelle parti 2 e 3 di questo documento. I descrittori delle risorse sono anche disponibili sul sito del CARAP (<http://carap.ecml.at>) in una struttura ipertestuale che ne facilita la consultazione. Tutti gli altri strumenti, compresa questa presentazione ipertestuale, sono stati realizzati nel corso del terzo programma a medio termine del CELV, tra il 2008 ed il 2011.

La banca dati del *CARAP – Matériaux didactiques en ligne* offre materiali didattici relativi a quattro approcci plurali, in diverse lingue e ha lo scopo di rendere facilmente accessibili agli insegnanti materiali che permettano loro di realizzare in classe attività finalizzate ad aiutare gli apprendenti ad acquisire saperi, saper essere e saper fare elencati nel referenziale quali “risorse” suscettibili di essere sviluppate attraverso gli approcci plurali. Tutti i materiali didattici proposti si riferiscono esplicitamente ai descrittori di risorse del referenziale.

Il kit di formazione (*kit de formation*) comprende diversi moduli utilizzabili per l'autoformazione online o in occasione di corsi di formazione in presenza. Senza essere sempre indispensabile (a seconda dei moduli e del pubblico a cui ci si rivolge), potrà tuttavia risultare spesso utile per garantire un utilizzo effettivo dei materiali didattici proposti.

Il documento online *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages* riprende le liste dei saperi, saper essere e saper fare contenute nel presente referenziale – anche sotto forma ipertestuale. La rappresentazione grafica adottata permette di situare ciascuno di questi elementi in un corso per apprendenti (secondo modalità che restano ovviamente approssimative e che verranno meglio determinate dall'esperienza degli autori del corso).

Per una presentazione più completa di questo insieme, rinviamo al libretto *Le CARAP – Une introduction à l'usage* che espone in dettaglio ciascuno degli strumenti e fornisce esempi di utilizzo.

¹ Tutti questi strumenti sono disponibili sul sito <http://carap.ecml.at/>. Alcuni di questi sono diffusi dal CELV in versione a stampa.

² Si tratterà degli approcci plurali più avanti, nel § 1.2. La distinzione competenze/risorse sarà presentata nel § 1.5. I motivi per cui è stato possibile indicare una gerarchizzazione solo parziale (che riguarda alcune parti ridotte del referenziale) verranno esposti nel § 4.2.1.

1.2. Gli approcci plurali

1.2.1. Una breve presentazione³

Definiamo *Approcci plurali alle lingue e alle culture* quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente **più** (= più di una) varietà linguistiche e culturali.

Gli approcci plurali si oppongono agli approcci che possiamo definire “singolari” nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è **una** lingua o **una** cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture. Gli approcci singolari hanno assunto particolare valore quando si sono sviluppati e affermati i metodi strutturali e, successivamente, quelli comunicativi e quando qualsiasi tipo di traduzione⁴ e ogni ricorso alla lingua uno vennero banditi dall’insegnamento.

L’evoluzione della didattica delle lingue nel corso degli ultimi trent’anni ha fatto emergere quattro approcci plurali. Il primo, l’*approccio interculturale*, ha esercitato una certa influenza sulla didattica delle lingue e sembra pertanto abbastanza noto. Questo approccio conosce numerose varianti che condividono principi didattici che raccomandano di basarsi su fenomeni propri di una determinata area culturale per comprenderne altri relativi ad un’altra e diversa area culturale. Questi principi raccomandano anche l’attuazione di strategie destinate a favorire la riflessione sulle modalità del contatto tra individui che dispongono di riferimenti culturali differenti⁵.

Gli altri approcci, più orientati verso la lingua, richiedono qui di essere più dettagliatamente richiamati. Si tratta dell’*éveil aux langues*, della *intercomprensione tra lingue affini* e della *didattica integrata delle lingue* apprese durante gli anni di scuola ed oltre.

La *didattica integrata delle lingue*, probabilmente il più conosciuto dei tre approcci, mira ad aiutare l’apprendente a stabilire legami tra un numero limitato di lingue, quelle il cui insegnamento/apprendimento è indicato dal curriculum scolastico (che, secondo una modalità “classica”, prevede lo sviluppo delle medesime competenze per tutte le lingue insegnate o, per alcune di queste, di alcune *competenze parziali*). Lo scopo è, in questo caso, fare riferimento alla lingua madre (o alla lingua di scolarizzazione) per facilitare l’accesso ad una prima lingua straniera, e poi a queste due lingue per agevolare l’accesso

³ A parte qualche differenza, questo paragrafo è ripreso dalla presentazione che degli approcci plurali viene fatta nell’introduzione a *Le CARAP – Une introduction à l’usage*, che si potrà consultare per ulteriori integrazioni.

⁴ Poiché la traduzione è un’attività che implica “più” di una varietà linguistica, si potrebbe ritenere che si debba inserire il metodo grammaticale-traduttivo classico nel numero degli approcci plurali. Noi non lo faremo, poiché il termine che abbiamo scelto (“approccio”) implica una presa in considerazione di due (o più) lingue (e culture) più globale di quanto tradizionalmente preveda il semplice esercizio di traduzione nell’ambito di tale metodo. Tuttavia, pensiamo che la traduzione possa essere, in alcune fasi dell’insegnamento-apprendimento, un eccellente punto di partenza per la riflessione comparativa sulle lingue e la presa di coscienza di particolarità di ordine culturale.

⁵ Cfr., ad esempio, Byram, 2003, 2010; Zarate *et alii*, 2003. Secondo la definizione di Byram, Gribkova & Starkey (2002: 9): «mirando ‘alla dimensione interculturale’ dell’insegnamento delle lingue, si cerca di fare in modo che gli studenti diventino degli interlocutori o dei mediatori interculturali capaci di impegnarsi in una dimensione complessa e in un contesto di identità multiple» [...].

ad una seconda lingua straniera (riferimenti che possono anche manifestarsi all'inverso). È in questa direzione che già si orientavano i lavori di E. Roulet all'inizio degli anni '80 (Roulet, 1980). È anche in questa prospettiva che si collocano oggi numerosi lavori sull'apprendimento, come lingue straniere, del tedesco successivamente all'inglese (cfr. gli studi che riguardano le lingue terze, ad esempio, di Neuner & Hufeisen, 2004)⁶ La *didattica integrata delle lingue* si ritrova anche in alcune modalità di educazione bilingue (o plurilingue) che si prefiggono di ottimizzare le relazioni tra le lingue utilizzate (ed il loro apprendimento) per costruire una vera competenza plurilingue (Cavalli, 2005).

L'*intercomprensione tra lingue affini* prevede un lavoro parallelo su due o più lingue che appartengono ad una stessa famiglia (lingue romanze, germaniche, slave, ecc.) sia che si tratti della famiglia alla quale appartiene la lingua madre dell'apprendente (o la lingua di scolarizzazione) sia che si tratti della famiglia di una lingua che egli ha appreso come lingua straniera. Dall'appartenere le lingue alla medesima famiglia i vantaggi maggiori si hanno nell'ambito della comprensione – che si cerca di sviluppare in modo sistematico. Se ad essere avvantaggiata è soprattutto la capacità di comprensione, effetti positivi si possono avere anche per quanto riguarda la capacità di produzione. Nell'ambito di questo tipo di approccio, a partire dalla seconda metà degli anni '90 si assiste allo sviluppo di progetti innovativi per apprendenti adulti (tra cui studenti universitari) in Francia ed in altri paesi di lingua latina, ma anche in Germania e nei paesi scandinavi e slavofoni. Molte iniziative sono state sostenute a livello europeo (attraverso programmi dell'Unione Europea). Si trovano attività di questo tipo in alcuni materiali per l'*éveil aux langues*, ma il mondo della scuola è ancora poco interessato all'intercomprensione⁷.

Secondo la definizione che è stata data dell'*éveil aux langues* (letteralmente “risveglio alle lingue”) nel quadro dei progetti europei che hanno consentito di sviluppare in misura maggiore questo approccio (cfr. in particolare i programmi *Evlang* e *Janna Linguarum*; Candelier, 2003a e 2003b), si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Ciò non significa che questo approccio abbia come oggetto soltanto queste lingue. Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l'allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue “apprese”. Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente ... e del mondo, senza escluderne nessuna. Dato il numero importante di lingue sulle quali gli allievi sono indotti a lavorare – molte decine, generalmente – l'*éveil aux langues* può sembrare un approccio plurale “estremo”. Concepito soprattutto come accoglienza degli allievi nella diversità delle lingue (e delle loro lingue!) all'inizio della scolarità, come veicolo per un migliore riconoscimento nel contesto scolastico delle lingue “portate” da parte degli allievi allofoni e come una sorta di propedeutica da sviluppare nella scuola primaria, può anche essere promosso per accompagnare gli apprendimenti linguistici lungo tutto l'arco della scolarità⁸.

Occorre inoltre segnalare che l'*éveil aux langues* si ricollega esplicitamente al movimento *Language Awareness* promosso da E. Hawkins nel Regno Unito nel corso

⁶ Si vedano anche Castellotti, 2001; de Pietro, 2009; Forlot, 2009; Kervran & Deyrich, 2007; Wokusch, 2005.

⁷ Cfr. fra gli altri, Blanche-Benveniste *et al.*, 1997; Dabène, 2002; Conti & Grin (dirs.), 2008; Doyé, 2005; Escudé & Janin, 2010; Klein & Stegmann, 2000; Meissner *et al.*, 2004.

⁸ Cfr. Perregaux *et al.* (dirs.), 2002; de Pietro, 2003; Kervran (coord.), 2006; Candelier, 2007; i siti web EDiLiC, EOLE, Discovering language, The language investigator.

degli anni '80 (cfr. Hawkins, 1984 e James & Garret, 1992). Tuttavia, si ritiene che oggi l'*éveil aux langues* costituisca un sottoinsieme della prospettiva *Language Awareness* che dà luogo a lavori di orientamento più psicolinguistico che pedagogico che non riguardano necessariamente il confronto dell'apprendente con più lingue. È per questo che i promotori dei programmi *éveil aux langues* hanno preferito scegliere un altro termine inglese per designare il loro approccio: *awakening to languages*.

Abbiamo più sopra segnalato che riteniamo che alcuni approcci dell'insegnamento bilingue – dunque di un insegnamento in cui le materie (cosiddette) non linguistiche sono insegnate in due lingue – possono rientrare nel campo della *didattica integrata*. Allo stesso modo, si può combinare l'insegnamento di discipline non linguistiche con un approccio del tipo *éveil aux langues* (cfr. il progetto *ConBaT+* del CELV: <http://combat.ecml.at>) o con un approccio che prevede l'intercomprensione tra lingue affini (cfr. il sito *Euromania*: www.euro-mania.eu/).

1.2.2. Approcci plurali e sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale

Come si è ricordato più sopra, il referenziale CARAP che qui si presenta è stato elaborato nell'ambito del progetto ALC (*A travers les Langues et les Cultures*) tra il 2004 e il 2007. Questo progetto si iscriveva nel quadro del secondo programma a medio termine del CELV, il cui compito dichiarato era di contribuire al *cambiamento del paradigma maggiore* che sta alla base dell'*evoluzione verso una concezione globale dell'educazione linguistica che integri l'insegnamento e l'apprendimento di tutte le lingue, per utilizzare le potenziali sinergie*.

Il cambiamento di paradigma (che continua ancora oggi⁹) consisteva nell'abbandono di una visione disaggregata della(e) competenza(e) degli individui in materia di lingue e di culture quale logica conseguenza del modo in cui la competenza plurilingue e pluriculturale era – ed è – definita nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*: questa competenza non consiste in una serie di competenze comunicative distinte e separate secondo le lingue, bensì in **una** competenza plurilingue e pluriculturale che include tutto il repertorio linguistico che si ha a disposizione (Consiglio d'Europa, 2002: 205; cfr. anche Coste, Moore e Zarate, 1997).

Come si sottolinea nella *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Beacco & Byram, 2007: 73): «La gestione di questo repertorio (che corrisponde alla competenza plurilingue) implica che le varietà che lo compongono non siano attivate un modo isolato, ma che, benché tra loro distinte, siano trattate come una competenza unica, disponibile per l'attore sociale interessato».

⁹ Cfr. ad esempio la recente *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et alii, *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, 2010), trad. it. 2011 in "Italiano LinguaDue": <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532>. Si parla oggi di *competenza plurilingue e interculturale* e non più di *competenza plurilingue e pluriculturale*. Si useranno tuttavia qui le due espressioni, in relazione ai lavori ai quali si farà riferimento.

Si sostiene dunque in modo molto chiaro che gli approcci plurali, come più sopra definiti, svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione della competenza plurilingue e pluriculturale di ciascun individuo. Come infatti si può garantire che le *varietà* non saranno *trattate in modo isolato* se ci si attiene ad approcci *singolari*?

In altre parole, noi riteniamo che, se per competenza plurilingue si intende quella che gli strumenti del Consiglio d'Europa descrivono e se si desidera realmente dare un senso al principio di sinergia da questi raccomandata, sia necessario, per aiutare l'apprendente a costruire e ad arricchire continuamente la sua competenza plurilingue, condurlo a costruirsi un repertorio di saperi, saper fare e saper essere:

- che riguardi fatti linguistici e culturali in generale (repertorio di ordine “trans”: “trans-linguistico”, “transculturale”);
- che consenta di appoggiarsi a capacità acquisite relativamente a/in una lingua o cultura particolare (o in relazione ad alcuni aspetti di una lingua o cultura particolare) per accedere più facilmente ad un'altra lingua o cultura (repertorio di ordine “inter”: “interlinguistico”, “interculturale”).

Tali saperi, saper fare e saper essere possono essere ovviamente sviluppati soltanto quando il luogo di un'analisi simultanea e di una messa in relazione di più lingue e di più culture è la classe, nel quadro di approcci plurali delle lingue e delle culture.

Nel volumetto *Le CARAP - Une introduction à l'usage* si troveranno alcune pagine (capitolo 1) nelle quali cerchiamo di mostrare che gli approcci plurali – e dunque il CARAP, che costituisce un contributo importante per la loro attuazione in ambito didattico – sono uno strumento necessario per la predisposizione di politiche linguistico-educative che rispondano a finalità educative e sociali che consideriamo essenziali e che il Consiglio d'Europa si preoccupa di promuovere raccomandando lo sviluppo della competenza plurilingue ed interculturale di ogni apprendente.

1.3. La necessità di un referenziale

1.3.1. Quale necessità?

Se si dispone oggi di molti lavori, sia teorici che pratici, che riguardano ciascuno dei diversi approcci plurali alle lingue e alle culture (cfr. alcuni riferimenti bibliografici dati nel § 1.2.1 più sopra), non esiste fino ad oggi (al di fuori del nostro progetto) nessun referenziale dei saperi, dei saper fare e dei saper essere suscettibile di essere sviluppato da approcci plurali delle lingue e culture.

Che un tale referenziale non sia disponibile, per un dominio dell'educazione alle lingue ed alle culture di cui abbiamo appena messo in evidenza il ruolo centrale che esso ha in ogni didattica fondata sulle recenti concezioni di competenza linguistica e culturale degli individui e che si ponga come obiettivo la realizzazione degli scopi e delle finalità fissate dal Consiglio d'Europa, costituisce un handicap importante per l'insegnamento/apprendimento delle lingue e delle culture.

Poiché esistono diversi approcci plurali, si pone allora il problema di come realizzarli in modo sinergico. Nella misura in cui, lo abbiamo visto, essi si basano su uno stesso principio (mettere in relazione tra loro, nell'attività didattica, più varietà linguistiche/culturali) da cui è possibile attendersi effetti specifici, sarebbe poco opportuno cercare di attuarli in modo non coordinato. Se, inizialmente, i loro promotori, preoccupati di dissodare terreni nuovi, hanno potuto "accontentarsi" di seguire il loro particolare percorso (uno dei quattro approcci citati), è bene prendere in considerazione oggi tutto l'insieme di questi approcci per collegare questo insieme agli insegnamenti di specifiche lingue e delle altre discipline scolastiche. Un intero capitolo del volumetto *Le CARAP - Une introduction à l'usage* (il capitolo 3) è dedicato al modo in cui gli approcci plurali possono contribuire all'elaborazione di curricoli che mirano ad abbattere le barriere tra gli apprendimenti. Vi si troveranno non soltanto riflessioni sul contributo degli approcci plurali e del CARAP alla definizione e all'attuazione di una educazione linguistica globale, ma anche una presentazione dei curricoli recentemente adottati in Catalogna e nella Svizzera francofona che costituiscono una prima concreta realizzazione dei principi derivanti da tali riflessioni.

Sulla base di queste considerazioni, si può sostenere che un quadro di riferimento per gli approcci plurali rappresenta uno strumento indispensabile:

- per l'elaborazione di percorsi didattici in cui si articoli, nella prospettiva di un apprendimento progressivo, l'acquisizione dei diversi saperi, saper essere e saper fare ai quali gli approcci plurali danno (esclusivamente / più facilmente) accesso;
- per articolare tra loro gli stessi approcci plurali e per porre in relazione questi approcci con l'apprendimento di competenze linguistico-comunicative in specifiche lingue (articolazione concettuale e pratica, nei curricoli, in classe) e, in misura maggiore, per correlare i contributi degli approcci plurali a quelli delle discipline non linguistiche.

Si può inoltre tenere presente che questo referenziale, che si iscrive nella tradizione di ciò che si è convenuto indicare come *referenziale di competenze*:

- può contribuire al riconoscimento stesso del valore degli approcci plurali, le cui potenzialità non sono messe sufficientemente in evidenza (due fra questi, *l'éveil aux langues* e l'intercomprensione tra lingue affini, sono spesso percepiti, ad esempio, come semplici *sensibilizzazioni*);
- rappresenta un complemento indispensabile agli strumenti esistenti, in particolare, al *Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue* e ai *Portfolios europei delle lingue*, che continuano generalmente, nonostante la dichiarazione di principio ricordata più sopra circa la natura della competenza plurilingue e pluriculturale, a trattare le capacità linguistiche in termini di giustapposizione, lingua per lingua (cfr. *Le CARAP - Une introduction à l'usage*, Introduzione, punto 2).

1.3.2. Per quali utilizzatori?

Il Quadro di riferimento elaborato nell'ambito del progetto ALC si rivolge a tutti coloro che operano professionalmente nel campo dell'educazione:

- a tutte le persone che lavorano alla elaborazione di curricula o di programmi scolastici in ogni istituzione che abbia questa missione (ministero, agenzia, istituto, ecc.);
- a tutte le persone che lavorano alla elaborazione di materiali didattici (nel settore pubblico o privato), sia che si tratti di materiali specificamente orientati alla realizzazione di approcci plurali sia che si tratti di materiali, da questo punto di vista, più "tradizionali", dato che, come si è detto, gli insegnamenti delle lingue devono articolarsi, a nostro avviso, avendo come fine, e tramite, gli approcci plurali;
- agli insegnanti (di lingua – di ogni lingua – o delle altre discipline, che si interrogano sugli aspetti linguistici del loro insegnamento) tramite anche i *Matériaux didactiques en ligne* (<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>) che sono loro proposti e messi a disposizione dal progetto CARAP;
- ai formatori di insegnanti che praticino o meno – questi ultimi – degli approcci plurali. Si tratta sia di fornire un sostegno agli insegnanti / formatori già impegnati nell'innovazione educativa e didattica che di motivare e incoraggiare gli altri ad impegnarsi in questo.

In ognuno di questi quattro casi, l'ambito di intervento delle persone indicate può riguardare tutti i diversi livelli di scolarità (poiché il CARAP vale per l'insieme dei corsi di insegnamento delle lingue), così come può riguardare, essendo la prospettiva quella dell'educazione linguistica e culturale globale, lingue di ogni statuto, non soltanto le lingue straniere o seconde, ma anche le lingue di scolarizzazione e le lingue affini a quella degli allievi allofoni (lingue di migrazione, lingue regionali).

Va da sé che al di là e attraverso questi quattro gruppi di destinatari, sono innanzitutto gli apprendenti i beneficiari ultimi delle nostre proposte.

1.4. Competenze e risorse - opzioni teoriche

Il referenziale deve potersi sostenere su una concezione quanto più chiara, solida e coerente possibile della nozione di *competenza* – nozione che assume una funzione centrale tanto nella prospettiva del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* quanto nel progetto CARAP. Tuttavia questa nozione – oggi utilizzata in molteplici contesti – conosce usi assai diversi e, molto spesso, contraddittori. Ed è oggetto di numerosi dibattiti a volte molto accesi¹⁰.

¹⁰ Si veda, ad esempio, a questo proposito, ciò che sostiene M. Crahay (2005) con riferimento a Bronckart e Dolz (1999): «La nozione di competenza assomiglia ad una caverna di Ali Babà concettuale nella quale è possibile incontrare, giustapposte, tutte le correnti teoriche della psicologia, anche quando queste sono in realtà opposte» (p. 15). E aggiunge: «[...] ci sembra ovvio che non si può ragionevolmente 'pensare' la problematica della formazione utilizzando un termine che finisce per designare tutti gli aspetti di ciò che si

Abbiamo quindi dovuto, in occasione della prima fase di elaborazione del CARAP, prendere in esame le diverse accezioni e concezioni attualmente in uso della nozione di competenza, oltre a nozioni vicine o complementari che potevano risultare utili¹¹. Non ne tratteremo oltre, poiché il nostro scopo è qui principalmente pragmatico: per costruire il nostro edificio abbiamo bisogno di una nozione operativa che permetta di cogliere ciò a cui si mira attraverso gli approcci plurali e, in particolare, che cosa è suscettibile di essere attivato in classe – in altre parole ciò che entrerà nel referenziale. Ci soffermeremo qui, in modo prioritario, sulle opzioni teoriche alle quali ci siamo affidati – senza affatto pretendere di avere risolto le difficoltà, reali, che si incontrano quando si affrontano queste questioni – rinviando il lettore interessato al documento citato nella nota precedente.

È dunque a questo fine, fra altre scelte teoriche, che abbiamo innanzitutto voluto evitare che la nozione di competenza fosse utilizzata in modo troppo ampio, dalle componenti più complesse dell'essere umano ai saper fare più ordinari – e questo porta inevitabilmente a “diluire” la nozione al punto di renderla confusa e poco utile.

Per noi, le competenze rappresentano – e in un certo qual modo per la loro stessa natura – delle unità di una certa complessità che coinvolgono l'individuo nella sua totalità e che sono legate a compiti socialmente pertinenti nel contesto in cui sono attivate; consistono, in queste situazioni, nel coinvolgimento di risorse diverse che possono essere interne (relativamente a saperi, saper fare e saper essere) o esterne (uso di un dizionario, ricorso ad un mediatore, ecc.)¹².

È inoltre a questo fine che distinguiamo in maniera forte tra competenze e risorse (interne)¹³. L'interesse di questa distinzione consiste infatti nell'evidenziare in maniera più chiara ed esplicita, da un lato il carattere complesso e situato delle competenze e, così facendo, il fatto che non possono essere descritte indipendentemente dai compiti e dalle situazioni nelle quali sono attivate e, dall'altro, il fatto che queste competenze fanno appello a risorse diverse, differenti per ogni compito ed in ogni situazione, risorse che si rivelano – fino ad un certo punto – indipendenti da questi compiti e situazioni¹⁴.

chiamavano precedentemente 'le funzioni psicologiche superiori' [...] e che accoglie ed annulla allo stesso tempo tutte le opzioni epistemologiche relative allo statuto di queste funzioni (sapere, saper fare, comportamento, ecc.) e a quello dei loro determinismi (sociologici o bio-psicologici) (p. 35)». La variabilità di questa nozione è anche legata alla sua storia, complessa, ripresa allo stesso tempo dalla linguistica (cfr. competenza chomskyana, rivista dal sociolinguista Hymes, ad esempio), dalle teorie della qualificazione professionale (cfr. valutazione delle competenze di un individuo) e dall'ergonomia.

¹¹ Si veda, a questo proposito, Candelier [coord.], 2007, *A travers les langues et les cultures / Across Languages and Cultures*: <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>.

¹² Per comodità, parleremo semplicemente di *risorse* per fare riferimento alle *risorse interne* (saperi, saper fare, saper essere). Un referenziale come il nostro non ha la funzione di indicare e di fare una lista di strumenti o supporti esterni all'individuo.

¹³ Per altre definizioni della nozione di competenza che vanno in questa direzione cfr. Beckers, 2002; Jonnaert 2002; Le Boterf, 1994.

¹⁴ Vedremo tuttavia (*infra*, § 4.2.2) che, da un lato, la distinzione proposta non è sempre così facile da stabilire e, dall'altro, che l'affermazione del carattere decontestualizzato delle risorse è, in un certo senso, una idealizzazione necessaria.

Un esempio

Facciamo immediatamente un esempio per illustrare il nostro punto di vista¹⁵. Ci sembra abbastanza chiaro che la comunicazione in un contesto di pluralità e di diversità – finalità anche della competenza plurilingue ed interculturale – richiede da parte dei partecipanti, in modo particolarmente marcato, una competenza di *adattamento* che consiste in un movimento verso ciò che è “altro” e “diverso”. Ma a noi sembra ugualmente evidente che la messa in atto di questa competenza è strettamente legata alla configurazione della situazione (chi sono i diversi partecipanti? ...), allo scopo della comunicazione e alla precisione con cui viene definita l’attività da svolgere. Secondo i casi, farà appello a risorse quali, per i “*saper fare*”, *Saper °identificare [individuare]° comportamenti particolari legati a differenze culturali* (S 2.10)¹⁶, o *Saper analizzare l’origine culturale di alcuni comportamenti particolari* (S 1.8) o, ancora, *Saper comunicare tenendo conto delle differenze °sociolinguistiche / socioculturali°* (S 6.3); per i “*saperi*”, *Sapere che esistono molte culture più o meno differenti* (K 8.2), *Sapere che in ogni cultura gli ‘attori’ definiscono °regole / norme / valori° (parzialmente) specifici concernenti °le pratiche sociali / i comportamenti°* (K 8.4); e, per i “*saper essere*”, infine, occorre avere già una *Disponibilità a impegnarsi nella comunicazione (verbale / non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto* (A 7.2), *Essere pronto ad affrontare le difficoltà legate alle situazioni e alle interazioni °plurilingui / pluriculturali°* (A 7.3), ecc. Ma, in altri casi, occorrerà forse *Saper °identificare [individuare]° elementi linguistici / fenomeni culturali in °lingue / culture° più o meno familiari* (S 2) o, ancora, se la situazione risulta particolarmente delicata, *essere pronto a sentire minacciata la propria identità [a sentirsi privato della propria individualità]* (A 7.3.4). A seconda del contesto, la competenza non si realizzerà mai nello stesso modo. In compenso, saperi come K 8.2 o K 8.4, ecc., come pure – ma in una misura già minore, occorre riconoscerlo – dei saper fare come S 1.8 o S 2.10 e saper essere come A 7.2 o A 7.3 sembrano, tuttavia, meno variabili in base al contesto.

Riteniamo dunque, ad ogni buon fine, che le risorse mobilitate dalle competenze possono essere in certa misura decontestualizzate, isolate ed elencate sia che possano essere definite in termini di padronanza e, soprattutto, sia che possano essere oggetto di un insegnamento/apprendimento grazie ad attività adeguate.

Una tale posizione può sembrare paradossale dato che le competenze – e, in primo luogo, la competenza plurilingue – sono oggi generalmente poste al centro delle finalità dell’insegnamento e dell’apprendimento ... , mentre non potrebbero, a causa della loro complessità e del loro essere ancorate ad una situazione data, essere direttamente insegnate! Dobbiamo quindi precisare ancora la nostra idea: infatti, sono molte le competenze che costituiscono, in conclusione, la sfida dell’educazione plurilingue. E sono queste competenze ad essere messe in gioco quando si è impegnati in un compito, quale, ad esempio, cercare informazioni in un testo scritto in una lingua che non si conosce. Ma, da un punto di vista didattico, sono le risorse che possono essere attivate

¹⁵ Questo esempio sarà ripreso, in modo più approfondito, nel § 4.2.3.

¹⁶ Cfr. le liste della parte 3.

concretamente in classe mettendo gli allievi di fronte a diversi compiti didattici – contribuendo così l’insegnamento a sviluppare le competenze attraverso le risorse che esse mobilitano.

Dall’esame di questa nozione siamo dunque giunti alla conclusione che:

- le competenze sono legate alle situazioni, a compiti complessi, socialmente pertinenti e, dunque, che sono “sitate”;
- le competenze sono unità relativamente complesse;
- le competenze fanno appello a (“mobilitano”) differenti “risorse” **interne** (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed **esterne** (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate.

Annotiamo ancora che queste risorse sono a volte chiamate capacità, disposizioni, o anche conoscenze o componenti. Da parte nostra, abbiamo preso in considerazione il termine risorse, perché è quello meno connotato e meno pregiudica ciò che vi sarà ricondotto¹⁷.

Prima di indicare (in 1.6) il modo in cui abbiamo organizzato il presente referenziale in funzione della distinzione tra competenze e risorse, vorremmo spendere alcune parole su come esso è stato elaborato.

1.5. Metodologia del referenziale

L’impostazione adottata per l’elaborazione del Quadro di riferimento CARAP può essere definita come un percorso induttivo sistematico.

Gli autori hanno deciso di prendere come punto di partenza l’analisi sistematica del contenuto di un centinaio di pubblicazioni (che chiameremo qui pubblicazioni-fonte) di cui si troverà la lista in appendice e di cui si sono raccolti gli estratti che descrivono le competenze prese in considerazione.

Le pubblicazioni-fonte sono costituite soprattutto da lavori teorici e di riflessione di carattere didattico aventi per oggetto gli approcci plurali (lavori di presentazione di questi approcci, materiali didattici, relazioni su sperimentazioni innovative, articoli riguardanti alcuni dei loro aspetti, ecc.) ai quali si sono aggiunti alcuni curricula/programmi scolastici nei quali alcune dimensioni degli approcci plurali avevano già potuto trovare eco, come pure un numero limitato di lavori di orientamento più psicolinguistico o acquisizionale che cercano di descrivere il funzionamento di una

¹⁷ Segnaliamo ancora che, rispetto alla prima versione del nostro referenziale, abbiamo rinunciato alla nozione di *micro-competenza* che avevamo considerato come un livello intermedio tra le competenze e le risorse. Tuttavia, questo livello intermedio è risultato poco operativo e poco illuminante. Preferiamo di conseguenza considerare oggi che esiste una sorta di continuità dalle risorse più piccole alle competenze più globali.

competenza plurilingue e pluriculturale in atto. Si tratta di pubblicazioni per lo più in lingua francese (circa il 60%), ma anche in inglese (21 pubblicazioni), in tedesco (15 pubblicazioni) ed in portoghese (2 pubblicazioni).

Gli estratti raccolti sono stati inseriti in un file di Word di grandi dimensioni (circa 120 pagine con quasi 1.800 accessi) sul quale sono state effettuate diverse operazioni di raggruppamento (con l'aiuto della funzione *tri* di Word), di sintesi (e talvolta aggiunte) che hanno progressivamente portato alla lista dei saperi, dei saper fare e dei saper essere che si troveranno più avanti.

Per maggior dettaglio su queste operazioni rinviamo a Candelier e de Pietro (2011), dove si troveranno indicazioni su come alcuni problemi sono stati risolti.

Ogni autore del presente referenziale disponeva certamente, all'inizio del progetto ALC, di una esperienza sufficientemente ricca sui diversi aspetti degli approcci plurali che avrebbe permesso di costruire un referenziale solamente con l'adozione – e il confronto – delle sue rappresentazioni. Un tale modo di procedere, che sarebbe probabilmente stato più rapido, è stato considerato pericoloso (il pericolo di chiudersi sulle proprie conoscenze) e immodesto, poiché avrebbe portato a ritenere che ciò che altri autori avevano potuto scrivere sull'argomento non avrebbe aggiunto nulla di più a quanto gli autori del CARAP già non sapessero...

1.6. La presentazione delle competenze e delle risorse nel referenziale

Come si è visto in 1.4., il nostro referenziale propone, da un lato, competenze alla costruzione delle quali è possibile contribuire grazie agli approcci plurali e, dall'altro, un insieme strutturato e (parzialmente)¹⁸ gerarchizzato di risorse che partecipano secondo combinazioni continuamente diverse (al variare del compito e della situazione) alla messa in atto di competenze specifiche che postuliamo sia possibile mobilitare come tali in classe.

Il referenziale comprende quindi:

- un quadro delle competenze, presentato nella parte 2: *Le competenze globali – un quadro d'insieme*,
- tre liste di *descrittori di risorse*, relativi, rispettivamente, ai saperi, ai saper fare e ai saper essere presentati nella parte 3: *Le liste delle risorse*.

Come si vedrà più dettagliatamente nella parte 2, le competenze si organizzano in due “zone” correlate rispettivamente alla gestione della comunicazione (C1 – *competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità*) ed allo sviluppo personale (C2 – *competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale*). Alcune, evidentemente pertinenti in contesti di pluralità, si situeranno tuttavia in un'area intermedia, né in una parte né nell'altra, o un po' in entrambe. È il caso, ad esempio, di C4 (*Competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiari*),

¹⁸ Vedi il § 4.2.1.

indubbiamente importante in una situazione comunicativa, ma anche per l'apprendimento.

Sottolineiamo inoltre che le competenze considerate non sono tutte specifiche di situazioni di pluralità linguistica e culturale; tuttavia, quando ci si trova in una situazione e/o ci si confronta con compiti che mettono in gioco tale pluralità, le si attiva regolarmente – e si attivano mobilitando particolari risorse che sono, in buona parte, quelle che si ritrovano nel CARAP.

Le *risorse* si presentano sotto forma di lista strutturata e (parzialmente) gerarchizzata di descrittori, per ogni dominio (saperi, saper fare e saper essere).

Come si vedrà nella parte 3, la lista dei *saperi* si compone di due sottogruppi tematici (*Lingua e Cultura*) ed include categorie come *Lingua come sistema semiologico*; *Lingua e società*; *Comunicazione verbale e non verbale*; *Evoluzione delle lingue*; *Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo*; *Diversità culturale e diversità sociale*; *Relazioni interculturali*; ecc.

La lista dei *saper essere* tiene conto di fattori personali, così come sono descritti nel QCER (2002: 130-131), legati agli atteggiamenti, motivazioni, valori, identità, ecc. Essa include soltanto risorse “pubbliche” dell’individuo, dunque “pubblicabili” e razionalizzabili. In questo dominio, i predicati esprimono modi di essere del soggetto come *attenzione a*, *sensibilità verso*, *interesse per*, *disponibilità a*, *motivazione a*, ecc. Sono a volte orientati verso il mondo (*curiosità per...*) a volte verso sé stessi (*fiducia in...*).

Infine, i *saper fare* corrispondono ad operazioni come *sapere osservare / analizzare*; *identificare / situare*, *saper confrontare*, *saper parlare a proposito delle lingue e delle culture*, ecc. La lista comincia con categorie che dipendono dall’osservazione e dalla riflessione metalinguistica e si concludono con categorie che dipendono dall’azione in situazione comunicativa (*saper interagire*).

I descrittori relativi al *saper apprendere*, a loro volta, si distribuiscono nelle tre categorie qui sopra indicate.

Abbiamo optato, in modo parzialmente arbitrario, per l’ordine *saperi*, *saper essere*, *saper fare*. Diverse indicazioni, osservazioni e precisazioni, riguardanti sia le competenze che le risorse, saranno ulteriormente presentate nella parte 4.

1.7. Osservazioni conclusive

In questa presentazione generale del referenziale CARAP abbiamo cercato di fornire alla lettrice/al lettore le indicazioni che sono necessarie per la sua consultazione e che riguardano gli oggetti di cui si occupa, il suo statuto epistemologico, la sua utilità di principio, i suoi usi potenziali e la sua struttura. Nel capitolo 4 di questo documento sono offerte delle integrazioni al fine di approfondire, nel caso, la comprensione di alcuni di questi aspetti.

A conclusione di questa presentazione, vorremmo dare alcuni riferimenti che riguardano la questione della “**qualità**” dello strumento rappresentato da questo referenziale.

Fondamentalmente, si possono distinguere due dimensioni: la corrispondenza a ciò che si è presunto descrivere (dimensione “**epistemologica**”) e l’efficacia come strumento che sostiene le attività didattiche (dimensione “**praxeologica**”).

Per quanto riguarda il primo aspetto, va eliminata una possibile ambiguità. Il referenziale non ha l’ambizione di fornire una descrizione scientificamente elaborata della (o di parti della) competenza plurilingue degli individui o delle risorse interne alle quali fa appello. Lo dimostra bene la metodologia adottata per definire i descrittori, basata sugli obiettivi formulati nella letteratura didattica che riguarda la competenza plurilingue ed interculturale (cfr. § 1.5.)¹⁹.

Ciò a cui ha mirato il referenziale è, quindi, una sintesi di ciò che gli esperti di didattica promotori degli approcci plurali – quali noi siamo – pensano di potere raggiungere con le attività didattiche che propongono. Si può certamente pensare che essi facciano la scommessa che i saperi, i saper essere e i saper fare e le competenze che si prefiggono di sviluppare costituiscano elementi che permettono ad un individuo di gestire ciò che chiamiamo la *comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità* (cfr. la parte 2 che segue) o di garantire la *costruzione e lo sviluppo di un repertorio linguistico e culturale plurale* (*ibid.*), ma non hanno – come noi – gli strumenti per dimostrarlo a priori. Solo il successo – o il fallimento – dell’impresa didattica condotta potrebbe finalmente, se avessero modo di valutarla, fornire indizi, molto indiretti, della validità della loro scommessa. Si sarà certamente compreso che una tale convalida attraverso i risultati ottenuti dall’attività didattica ci ha già messi sul terreno della dimensione “praxeologica” più sopra richiamata.

Su questo terreno, le cose non sono meno complesse. Alle ben note difficoltà della valutazione di ogni azione didattica, che si confronta con la complessità ed con l’intreccio dei fattori suscettibili di determinare un certo risultato, si aggiunge qui lo statuto stesso del referenziale – che non è di per sé uno strumento didattico, ma che si situa in un certo qual modo a monte di questo, indicando gli obiettivi in funzione dei quali tale strumento può essere concepito (cfr. § 1.3.2.). In altre parole, vi è differenza tra il referenziale CARAP e i risultati ottenuti dall’apprendente in termini di costruzione di competenze tramite attività svolte secondo degli approcci plurali.

Nel migliore dei casi, ciò di cui si dispone oggi sono valutazioni puntuali degli effetti di tali approcci²⁰, che non hanno del resto atteso il referenziale CARAP per essere svolte (e che a loro volta avevano formulato gli obiettivi che il referenziale CARAP ha in seguito cercato di raccogliere e sintetizzare).

Altre questioni relative alla “qualità” del referenziale CARAP, certamente meno fondamentali ma più direttamente pertinenti per l’utilizzatore, possono essere poste: in quale misura, ad esempio, competenze e risorse sono esaurienti, coerenti ... e leggibili?

¹⁹ Come si è visto in 1.5., gli estensori del referenziale hanno introdotto, fra le pubblicazioni-fonte, un numero molto limitato (cfr. la lista delle pubblicazioni-fonte fornita in appendice) di studi di psicolinguistica che riguardano il funzionamento della competenza plurilingue. Gli studi così esaminati sono troppo poco numerosi perché si possa affermare che il referenziale riflette (anche) i risultati delle analisi della competenza plurilingue in azione.

²⁰ Cfr. per esempio, per *l'éveil aux langues*, Candelier (dir.), 2003a; per l’intercomprensione, Meißner & Senger, 2001; Bär, 2009.

Le condizioni della sua elaborazione (cfr. § 1.5.), ed in particolare il numero rilevante di pubblicazioni-fonte alle quali si è fatto riferimento, permettono certamente di esprimere la nostra fiducia sul livello di **esaustività** del referenziale per quanto riguarda l'obiettività di ciò di cui esso cerca di rendere conto, cioè dell'insieme delle risorse che si possono sviluppare mediante il ricorso ad approcci plurali.

Per quanto riguarda la **coerenza**, la nostra fiducia si fonda sul considerevole lavoro di sistematizzazione e di riflessione sui criteri adottati per l'organizzazione del materiale che è stato svolto a partire dal corpus grezzo costituito dagli elementi raccolti dalle pubblicazioni-fonte (cfr. su questo punto non soltanto il §1.5. ma anche Candelier e di Pietro, 2011). Continuiamo tuttavia ad interrogarci sul livello di dettaglio proposto e che non è forse sempre uguale in tutte le liste o parti di esse.

Successivamente alle sue prime versioni, il referenziale è stato oggetto di puntuali modifiche motivate principalmente dalla questione della sua **leggibilità**, a seguito di osservazioni che sono state trasmesse agli autori. La sua leggibilità è perciò gradualmente migliorata. Contrariamente a quanto ci è stato a volte chiesto, non abbiamo creduto possibile realizzare una versione "semplificata" del referenziale, in particolare per quanto riguarda le liste dei descrittori. La loro precisione semantica ci è sembrata essere un'esigenza primaria, in nome della quale non abbiamo esitato ad imporre alcuni sforzi di lettura. In compenso, proponiamo tre modalità di presentazione dei descrittori delle risorse: le liste presentate più avanti nella parte 3 e le loro due riprese sotto forma di schematizzazioni ipertestuali²¹ – che ci sembrano tali da aiutare il lettore nell'utilizzo del referenziale.

1.8. Convenzioni grafiche

Si indicano qui di seguito le convenzioni grafiche che sono utilizzate nelle liste delle risorse (parte 3).




1.8.1. Specificità delle risorse



La questione che viene posta qui per ogni risorsa presa in considerazione nelle liste è di sapere in quale misura la sua presenza è giustificata rispetto alla nostra intenzione di presentare un quadro di riferimento dedicato agli approcci plurali.

Se alcune risorse che mettono in gioco più lingue (*Sapere confrontare le lingue, Sapere effettuare transfer interlinguistici*, ecc.) o che riguardano la diversità stessa (*Sapere che esistono tra le lingue somiglianze e differenze, Sensibilità al plurilinguismo ed alla pluriculturalità dell'ambiente vicino o lontano*, ecc.) sembrano non potere essere costruite al di fuori di approcci che mettono in atto attività che implicano allo stesso tempo più varietà linguistiche e culturali (cfr. la definizione stessa degli approcci plurali, in 1.2. più sopra), numerose altre risorse possono essere sviluppate sia da approcci plurali che non plurali.

²¹ Cfr. la presentazione sul sito del CARAP (<http://carap.ecml.at/>) e *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*, ugualmente disponibile on line sul sito web.

Piuttosto che creare una dicotomia impossibile da applicare e che avrebbe escluso dalle nostre liste risorse per le quali il contributo degli approcci plurali, senza essere esclusivo, non è meno rilevante, abbiamo costruito per ogni descrittore una scala in tre punti, i cui valori sono indicati nelle liste:

	L'apporto degli approcci plurali è necessario	per le risorse che non si possono probabilmente attivare senza gli approcci plurali.
	L'apporto degli approcci plurali è importante	per le risorse che si possono certamente attivare senza gli approcci plurali, ma assai meno facilmente.
	L'apporto degli approcci plurali è utile	per le risorse che si possono certamente attivare senza gli approcci plurali, ma per le quali il loro possibile contributo sembra essere sufficientemente utile perché sia indicato.

N.B. Si considereranno questi valori come valori medi che possono essere modulati secondo le lingue/culture interessate. Se ci si interroga, ad esempio, sul descrittore S 2.1.1 - *Saper °identificare [individuare]° °elementi fonetici semplici [suoni]°* che abbiamo indicato con , si constaterà che il valore  è certamente sopravvalutato per lingue più frequentemente insegnate, ma certamente sottovalutato per lingue più raramente oggetto di insegnamento e che l'apprendente non può aver avuto la possibilità di incontrare se non nell'ambito di approcci che abbiano riguardato specificamente la diversità delle lingue e delle culture.

1.8.2. Altre convenzioni

°x/y°	O x o y (non essendo y una sottocategoria di x) Saper identificare °particolarità / fenomeni° culturali ²² Saper °osservare /analizzare° °forme /modi di funzionare° linguistici ²³
°x [y]°	varianti terminologiche considerate (quasi-) equivalenti Saper identificare [localizzare] elementi fonetici semplici [dei suoni]
x (/y/z/)	O x o y o z (essendo y e z sottocategorie di x) Saper analizzare schemi interpretativi (/stereotipi/)
{...}	lista di esempi (da non confondere con le sottocategorie dell'oggetto!) ²⁴ Saper identificare [individuare] elementari segni grafici {lettere, ideogrammi, segni di punteggiatura} ²⁵ Essere sensibile alla diversità delle culture {buone maniere a tavola, norme di circolazione...}
x <...>	spiegazione di un termine Saper percepire la contiguità lessicale *indiretta* <a partire da una contiguità con termini della stessa famiglia di parole in una delle lingue>
<...>	ogni altra spiegazione / precisazione (o in nota) Sforzarsi di vincere le proprie resistenze verso ciò che è diverso <valido per lingua e cultura>
(...)	parte facoltativa (a differenza di <...>, la parte tra (...)) fa parte del descrittore) Essere sensibile all'arricchimento che si può acquisire dal confronto con °altre lingue / altre culture / altri popoli° (in particolare quando sono legati alla storia personale o familiare di certi allievi della classe)

²² (...) all'interno di una parola: varianti morfologiche di carattere grammaticale.

²³ I ° sono indispensabili per delimitare due o più termini che sono posti in alternativa.

I °° delimitano parti intere di un descrittore che contiene un termine posto in alternativa. Le parti del descrittore in questione sono marcate da //. Occorre poter distinguere:

- Saper °osservare /analizzare° °forme /modi di funzionare° linguistici.
- Saper °osservare /analizzare° °forme /modi di funzionare° linguistici°.

²⁴ Una lettera è un segno grafico elementare, non una sottocategoria di segni grafici elementari. Mentre uno stereotipo è una sottocategoria di uno schema interpretativo.

²⁵ «...» significa che la lista non è chiusa.

2. LE COMPETENZE GLOBALI – UN QUADRO D’INSIEME

Intendiamo dunque presentare, in questo contesto, l’insieme di ciò che consideriamo competenze globali, il cui sviluppo ci sembra particolarmente favorito dalla messa in opera degli approcci plurali. Occorre innanzitutto sottolineare che non si tratta, nel caso menzionato, di un rapporto di esclusività: queste stesse competenze – sotto alcuni dei loro aspetti – possono essere ugualmente sviluppate per il tramite di altri approcci e, viceversa, gli approcci plurali possono contribuire, ma in misura probabilmente meno decisiva, allo sviluppo di altre competenze.

Questo insieme sarà esposto sotto forma di tabella e sarà seguito da alcune considerazioni mirate a giustificare e a chiarire la nostra scelta. Nel paragrafo 4.2. sarà riportato inoltre un esempio destinato a illustrare – e, in parte, a validare – la concezione che abbiamo dell’articolazione di *competenze e risorse*.

Non è facile definire il livello di generalizzazione al quale occorre porre le competenze che compaiono in un quadro di riferimento di questo tipo. Non esistono criteri assoluti e oggettivi, la nostra scelta si fonda innanzitutto su criteri pragmatici, le competenze devono necessariamente essere generali al punto di poter essere applicate a diverse situazioni, a diversi compiti, ma non così generali da rischiare di diventare vuote di qualsiasi contenuto. Come abbiamo illustrato in precedenza (cfr. § 1.4. – *Presentazione generale*), risorse e competenze formano difatti un *continuum* che si estende dalle capacità più elementari alle competenze più generali. Ci sembra che, in un certo modo, qualsiasi mobilitazione di risorse sia in grado di funzionare, in una situazione concreta, come competenza sia che questa possa essere definita tale, o meno.

Le competenze sono presentate di seguito sotto forma di tabella che eviteremo di “sovra-strutturare”. Non si troveranno, per entrare nel dettaglio, frecce che esprimono una relazione di implicazione (o di appoggio) tra le diverse competenze che vi figurano, perché questo lascerebbe intendere – a torto – che padroneggiamo il gioco complesso dei legami che le uniscono. Preferiamo una tabella aperta, nella quale gli elementi che la compongono (le competenze) si realizzano in modo originale in situazioni differenti, stabilendo, al contempo, ogni volta rapporti diversi con gli altri elementi dell’insieme. A partire da questo principio, sono essenzialmente le relazioni spaziali tra gli elementi della tabella (prossimità, ripartizione in zone secondo gli assi sinistra-destra e alto-basso) a fornire alcune indicazioni circa i rapporti che intercorrono tra loro, garantendo, allo stesso tempo, il livello adeguato di flessibilità.

Riportiamo, in primo luogo, la tabella delle competenze che abbiamo dunque individuato.

Tabella delle competenze globali

Competenze che mobilitano, nella riflessione e nell'azione, forme di sapere, saper fare, saper essere

- valide per ogni lingua e per ogni cultura;
- concernenti le relazioni tra lingua e cultura.

C1 Competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità		C2 Competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale	
C1.1 Competenza di risoluzione dei conflitti/ostacoli/malintesi	C1.2 Competenza di negoziazione	C2.1 Competenza nel trarre profitto dalle proprie esperienze interculturali/interlinguistiche	C2.2 Competenza nell'attivare, in contesti di alterità, procedure di apprendimento più sistematiche, più controllate
C1.3 Competenza di mediazione	C1.4 Competenza di adattamento		

C3
Competenza di decentramento

C4
Competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiari

C5
Competenza di distanziamento

C6
Competenza nell'analizzare in maniera critica la situazione e le attività (comunicative e/o di apprendimento) nelle quali si è impegnati

C7
Competenza nel riconoscimento dell'Altro, dell'alterità

Commenti

Il titolo volutamente generico dato alla tabella sottolinea le caratteristiche comuni all'insieme delle competenze individuate:

Competenze che mobilitano, nella riflessione e nell'azione, forme di sapere, saper essere, saper fare

- valide per ogni lingua e per ogni cultura;
- concernenti le relazioni tra lingua e cultura²⁶.

Facendo seguito a ciò che abbiamo affermato in precedenza, una competenza formulata riprendendo gli elementi di questo titolo (*competenza da mobilitare nella riflessione e nell'azione*) sarebbe troppo generica per essere operativa. Questo titolo è dunque l'espressione generale di ciò che è comune all'insieme /caratteristico dell'insieme delle competenze che desideriamo mantenere in questa tabella, una caratterizzazione generica declinata in tutte queste competenze che gli approcci plurali sono in grado di sviluppare in modo specifico²⁷.

La tabella contiene poi due competenze che ne includono altre, le quali esprimono ciò che noi consideriamo come le due competenze globali che si dividono, al livello più alto, l'insieme del dominio ricoperto dal titolo:

C1: Competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità.

C2: Competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale.

C1 e C2 delimitano in qualche modo *zone* di competenza – legate da un lato alla gestione della comunicazione, dall'altro allo sviluppo personale – le quali permettono di affiancare competenze diverse che si situano ad un livello inferiore di generalizzazione e che sembrano rivestire un ruolo privilegiato nella realizzazione delle competenze più globali dalle quali, allo stesso tempo, restano chiaramente distinte, nella misura in cui esse possono intervenire in modo indipendente²⁸. Quali che siano le difficoltà che si possono incontrare nel tracciare un confine netto tra competenze – di livello più o meno elevato – e risorse, le quali, a loro volta, possono essere “composte” (cfr. il § 4.2.2.), l'essenziale è comprendere bene la natura dell'articolazione di base che cerchiamo di stabilire all'interno del CARAP, Quadro di Riferimento, tra le sue due parti: da un lato competenze ad un livello variabile, ma sempre relativamente elevato, di complessità e che sono sempre legate a situazioni concrete (“sitate”), dall'altro le liste di risorse che esse possono mobilitare in queste situazioni (cfr. il § 1.4. e il § 4.2.2).

²⁶ Il primo aspetto può essere considerato come trans-linguistico/trans-culturale, il secondo come interlinguistico/interculturale (cfr. § 1.2.2.).

²⁷ (cfr. Parte 1, *Presentazione generale*, § 2.).

²⁸ Per esempio quando la *competenza nel trarre profitto dalle proprie esperienze interculturali /interlinguistiche* (C2.1) serve piuttosto a *gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità* (C1).

La zona della gestione della comunicazione linguistica e culturale in contesto di alterità (C1)

Diverse competenze possono essere situate in maniera (relativamente) chiara in questa *zona*²⁹:

- una **competenza di risoluzione dei conflitti, degli ostacoli, dei malintesi**, chiaramente importante in quei contesti nei quali la differenza rischia costantemente di trasformarsi in problema; si tratta evidentemente – questo vale per tutte le competenze elencate qui di seguito – di una competenza che fa ricorso a dei saper fare (cfr. S 6.2: *Saper chiedere aiuto per comunicare in gruppi bi/plurilingui*) a dei saperi (cfr. K 6.3: *Sapere che le categorie utilizzate per descrivere il funzionamento di una lingua/della propria lingua materna / della lingua di scolarizzazione / non ricorrono necessariamente in altre lingue {nome, genere, articolo...}) e a dei saper essere (cfr. A 4.2.1: *Accettare che un'altra lingua possa organizzare la costruzione del senso su °distinzioni fonologiche e semantiche / costruzioni sintattiche ° diverse da quelle della propria lingua*)³⁰;*
- una **competenza di negoziazione**, che sostiene la dinamica dei contatti e delle relazioni in contesti di alterità;
- una **competenza di mediazione**, sulla quale si basano tutte le operazioni concrete di “messa in relazione” tra lingue, tra culture, tra persone;
- una **competenza di adattamento**³¹, che fa appello a tutte le risorse delle quali si dispone per “andare verso ciò che è altro, diverso”.

Prima di proseguire, sono indispensabili alcune osservazioni, che mantengono la loro validità anche per le altre *zone*:

- l'ordine nel quale presentiamo queste competenze non è pertinente, anche se propendiamo piuttosto, come abbiamo appena fatto, a fare sì che le prime menzionate siano più inglobanti, vale a dire in grado di raggrupparne un numero maggiore di altre;
- collocare queste competenze in una zona non significa che esse non abbiano alcuna pertinenza in un'altra zona;
- le competenze selezionate qui non sono necessariamente specifiche degli approcci plurali: la competenza di negoziazione, per esempio, considerata qui in un senso generale, è ugualmente pertinente in situazioni endolinguistiche/endoculturali e può,

²⁹ Non ripeteremo in maniera sistematica che le competenze vengono intese qui “in contesto di alterità”: è su questo, indubbiamente, che si basano la loro pertinenza e la loro specificità nel quadro degli approcci plurali.

³⁰ Come già sottolineato, il fatto che ciascuna di queste competenze possa a sua volta, a seconda della situazione/del compito per cui è stata attivata, fare appello a risorse relative sia a saperi sia a forme di saper fare sia a forme di saper essere costituisce davvero il cuore della nostra concezione del *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali*. Da qui in seguito, non ripeteremo ogni volta questo concetto. In compenso, lo illustreremo poco più avanti con un esempio più sviluppato (cfr. 4.2.3).

³¹ Queste quattro prime competenze si avvicinano a ciò che alcuni situano nell'idea di competenza strategica, ma qui abbiamo voluto dare la precedenza a definizioni più concrete.

analogamente, essere perfettamente presa in esame in maniera pertinente nel quadro di approcci non plurali, come avviene in contesti diversi da quelli degli insegnamenti linguistici (formazione al management, ecc.); essa, tuttavia, riveste un ruolo chiaramente decisivo nelle situazioni plurali nelle quali le *differenze* linguistiche, culturali, richiedono un'attenzione tutta particolare da parte di coloro che interagiscono e deve quindi essere presa in considerazione negli approcci plurali che hanno scelto di preparare a situazioni del genere.

La zona di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale (C2)

In questa zona, solo due competenze ci sembrano sufficientemente specifiche – o meglio, assumono un significato sufficientemente originale in contesto di alterità – per essere contemplate nel quadro d'insieme³²:

- una **competenza nel trarre profitto dalle proprie esperienze interculturali/interlinguistiche** siano esse positive, problematiche o perfino decisamente negative;
- una **competenza nell'attivare, in contesti di alterità, procedure di apprendimento più sistematiche, più controllate**, sia che ciò avvenga in ambito istituzionale (scolastico) o meno, in gruppo o nel lavoro individuale.

Una zona intermedia

Per completare il quadro, troviamo competenze relative a entrambe le zone:

- una **competenza di decentramento**, che esprime quell'aspetto fondamentale degli obiettivi degli approcci plurali che consiste nel cambiare punto di vista, nel relativizzarlo, in virtù di risorse multiple che fanno riferimento a forme di saper essere, di saper fare e di saperi;
- una **competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiari** che si realizza rifiutando il fallimento (nella comunicazione o nell'apprendimento), basandosi sull'insieme delle risorse a nostra disposizione e, in particolare, su quelle su cui si fonda l'intercomprensione (cfr. ad esempio, tra i saper fare, S 5 *Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività °di comprensione / di produzione° in un'altra lingua / S 5.1 Saper costruire °un insieme di ipotesi / una «grammatica di ipotesi» inerente alle corrispondenze o alle non corrispondenze tra le lingue*);

³² Torniamo a sottolineare che non riprendiamo qui tutte le competenze generali costitutive degli apprendimenti in genere.

- una **competenza di distanziamento** che, basandosi su risorse diverse, permette di assumere, in situazione, un comportamento critico, di mantenere un controllo e di non essere completamente immersi nell'immediatezza dello scambio comunicativo o del processo di apprendimento;
- una **competenza nell'analizzare in modo critico la situazione e le attività (comunicative e/o di apprendimento)** nelle quali si è impegnati (corrispondente in gran parte a ciò che talvolta viene chiamata consapevolezza critica), la quale mette a fuoco le risorse mobilitate, una volta che sia stata eseguita l'operazione di distanziamento;
- una **competenza nel riconoscimento dell'altro, dell'alterità**, con le sue differenze e con le sue somiglianze. Usiamo qui intenzionalmente un termine che, come vedremo nelle annotazioni terminologiche (cfr. 4.1.2) occupa nello stesso tempo il dominio dei saper fare (*identificare*) e dei saper essere (*accettare*)³³.

Sono dunque questi gli elementi che abbiamo infine deciso di considerare come competenze. Ci sembra che siano di natura tale da fornire agli approcci plurali una carta delle competenze specifiche e che esse debbano essere attivate nelle situazioni/nei compiti differenti che dobbiamo affrontare in contesto di alterità. Queste competenze, torniamo a sottolinearlo, non sono tutte specifiche delle situazioni di pluralità linguistica e culturale; tuttavia, quando dobbiamo affrontare compiti che mettono in gioco la pluralità, le attiviamo mobilitando risorse particolari che sono, per una parte rilevante, precisamente quelle che si possono trovare nel quadro di riferimento del CARAP.

Questa tabella non pretende, cionondimeno, di essere esaustiva, per diverse ragioni, tra le quali va menzionata la difficoltà nell'assegnare una chiara gerarchia agli elementi e nell'operare una netta distinzione tra competenze e risorse. Così, nel corso delle nostre analisi, ci siamo imbattuti in altri elementi che avrebbero ugualmente potuto essere candidati allo status di competenze! È questo, per esempio, il caso dei descrittori (*competenza nel*) *comunicare/scambiare opinioni/porre domande a proposito della lingua, della cultura e della comunicazione*, (*competenza di*) *relativizzazione* (*competenza di*) *empatia*, ecc. Tuttavia, non li abbiamo presi in esame come competenze, bensì soltanto come risorse (cfr. le rispettive liste), dal momento che ci sono sembrati sia più specifici di uno solo dei 'nostri' domini (*empatia*, per esempio, tra i saper essere), sia di un grado di complessità ancora leggermente inferiore (*comunicare / scambiare opinioni / porre domande sulla lingua, la cultura e la comunicazione*).

Torneremo a discutere di queste difficoltà nel paragrafo 4.2.

³³ Questo uso bivalente del termine *riconoscere*, che si basa sulle particolarità lessicali è consentito qui, perché le competenze hanno come caratteristica proprio quella di fare appello a risorse relative a liste diverse.

3. LE LISTE DELLE RISORSE

3.1. I saperi



L'apporto degli approcci plurali è **NECESSARIO** per sviluppare la risorsa










L'apporto degli approcci plurali è **IMPORTANTE** per sviluppare la risorsa











L'apporto degli approcci plurali è **UTILE** per sviluppare la risorsa



LINGUA (SEZIONI I – VII)














Sezione I. La lingua come sistema semiologico

K 1	Conoscere alcuni principi di funzionamento delle lingue	
K 1.1	Sapere che °la lingua è composta / le lingue sono composte° di segni che formano un sistema	
K 1.2	Sapere che il rapporto °tra le parole e il loro *referente *<il reale al quale rinviano> / tra il *significante* <la parola, la struttura, l'intonazione...> e il senso° è arbitrario a priori	
K 1.2.1	Sapere che perfino le onomatopee, per le quali esiste un legame tra parola e referente, mantengono una porzione di arbitrarietà e variano da una lingua all'altra	
K 1.2.2	Sapere che due parole °di forma identica / che si rassomigliano° in due lingue diverse non hanno necessariamente lo stesso senso	
K 1.2.3	Sapere che le categorie grammaticali non sono un calco «della» realtà, ma un modo di organizzarla in una lingua	
K 1.2.3.1	Sapere che non bisogna confondere genere grammaticale e appartenenza di genere	

K 1.3	Sapere che il legame arbitrario tra la parola e il referente/tra il significante e il senso è fissato – più frequentemente in maniera implicita – per convenzione all'interno della comunità linguistica	
K 1.3.1	Sapere che, all'interno di una stessa comunità linguistica, gli individui accordano approssimativamente lo stesso significato agli stessi significanti	
K 1.4	Sapere che le lingue funzionano secondo °regole/norme°	
K 1.4.1	Sapere che queste °regole/norme° possono essere più o meno °rigide/flessibili° e che queste possono talvolta essere infrante intenzionalmente al fine di trasmettere un contenuto implicito	
K1.4.2	Sapere che queste °regole / norme° possono evolversi nel tempo e nello spazio	
K 1.5	Sapere che ci sono sempre più varietà all'interno di una lingua	
K 1.6	Sapere che ci sono differenze di funzionamento tra lingua scritta e lingua orale	
K 1.7	Avere conoscenze di ordine linguistico su una particolare lingua (/la lingua materna / le lingue d'istruzione / le lingue straniere/...)	



Sezione II. Lingua e società

K 2	Conoscere il ruolo della °società nel funzionamento delle lingue / delle lingue nel funzionamento della società°	
K 2.1	Avere conoscenze sulla variazione delle lingue in sincronia {varietà °regionali, sociali, generazionali, relative a settori professionali, rivolte a un pubblico specifico (inglese internazionale, «foreigner talk», maternese ...) ...°	









K 2.1.1	Sapere che ciascuna di queste varietà può essere legittima in determinati contesti, a determinate condizioni	
K 2.1.2	Sapere che, per interpretare queste varietà, è necessario tener conto delle caratteristiche socioculturali di chi le usa	
K 2.1.3	Conoscere categorie di lingue relative al loro statuto (/lingua ufficiale / lingua regionale / «argot»/...)	
K 2.2	Sapere che tutti gli individui sono componenti di almeno una comunità linguistica e che molte persone sono componenti di più di una comunità linguistica	
K 2.3	Sapere che l'identità si °costruisce/definisce° interagendo con un «altro» nella comunicazione	
K 2.4	Sapere che l'identità si costruisce anche in riferimento alla lingua	
K 2.5	Conoscere alcune caratteristiche della propria °situazione /del proprio ambiente° linguistico	
K 2.5.1	Avere conoscenze sulla diversità sociolinguistica del proprio ambiente	
K 2.5.2	Conoscere il ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente (la lingua comune e di scolarizzazione / la lingua di famiglia/...)	
K 2.5.3	Sapere che la propria identità linguistica può essere complessa (in collegamento con la storia personale, familiare, nazionale)	
K 2.5.3.1	Conoscere gli elementi determinanti della propria identità linguistica	
K 2.6	Conoscere alcuni eventi storici (legati ai rapporti tra °i popoli/le persone°, agli spostamenti) che °hanno influenzato/influenzano° la nascita o lo sviluppo di determinate lingue	
K 2.7	Essere a conoscenza del fatto che impadronendosi dei saperi circa le lingue si acquisiscono anche saperi di ordine °storico/geografico°	

Sezione III. Comunicazione verbale e non verbale












K 3	Conoscere alcuni principi di funzionamento della comunicazione	
K 3.1	Sapere che esistono altre forme di comunicazione oltre la comunicazione linguistica [che la comunicazione linguistica non è che una delle forme possibili della comunicazione]	
K 3.1.1	Conoscere alcuni esempi della comunicazione animale	
K 3.1.2	Conoscere alcuni esempi di comunicazione umana non linguistica {linguaggio dei segni, scrittura Braille, linguaggio dei gesti ...}	
K 3.2	Avere conoscenze circa il proprio repertorio comunicativo {lingue e varietà, generi del discorso, forme di comunicazione ...}	
K 3.3	Sapere che bisogna adattare il proprio repertorio comunicativo al contesto sociale e culturale nel quale si svolge la comunicazione	
K 3.4	Sapere che esistono strumenti linguistici atti a facilitare la comunicazione {semplificazione/riformulazione/ecc...}	
K 3.4.1	Sapere che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico {°legami genealogici, prestiti, universali°} per facilitare la comunicazione	
K 3.5	Sapere che la competenza nel comunicare che si ha a disposizione si basa su conoscenze di ordine linguistico, culturale e sociale, generalmente implicite	
K 3.5.1	Sapere che, per la comunicazione, si hanno a disposizione saperi implicite ed espliciti e sapere che gli altri hanno a disposizione saperi dello stesso tipo	
K 3.5.2	Conoscere alcuni aspetti delle nozioni implicite sulle quali si basa la competenza specifica nel comunicare	
K 3.6	Sapere che il parlante alloglotta ha uno status speciale nella comunicazione, in relazione alla sua competenza plurilingue e pluriculturale	

K 3.6.1	Sapere che un parlante alloglotta, possedendo una padronanza solo parziale di una lingua, può incontrare difficoltà nella comunicazione e che °può/deve° essere aiutato al fine di rendere la comunicazione più soddisfacente	
K 3.6.2	Sapere che il parlante alloglotta, avendo a disposizione conoscenze relative ad almeno un'altra °lingua/cultura° può svolgere un ruolo di mediatore verso quest'altra °lingua/cultura°	












Sezione IV. Evoluzione delle lingue

K 4	Sapere che le lingue sono in costante evoluzione	
K 4.1	Sapere che le lingue sono collegate tra di loro da rapporti detti di «parentela», sapere che esistono «famiglie» linguistiche	
K 4.1.1	Conoscere alcune famiglie linguistiche e alcune lingue che ne fanno parte	
K 4.2	Avere nozioni sui fenomeni di prestiti da una lingua all'altra	
K 4.2.1	Avere conoscenze sulle condizioni nelle quali si realizzano i prestiti {situazioni di contatto, esigenze terminologiche collegate a °nuovi prodotti/nuove tecniche°, effetti di mode ...}	
K 4.2.2	Sapere ciò che distingue prestito da parentela linguistica	
K 4.2.3	Sapere che alcuni prestiti si trovano in moltissime lingue (taxi, computer, hotel ...)	
K 4.3	Conoscere alcuni elementi della storia delle lingue (/l'origine di alcune lingue/alcune evoluzioni lessicali/alcune evoluzioni fonologiche/...)	














Sezione V. Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo












K 5	Avere conoscenze sulla °diversità delle lingue / sul multilinguismo / sul plurilinguismo°	
K 5.1	Sapere che esiste una grande pluralità di lingue nel mondo	
K 5.2	Sapere che esiste una grande varietà di universi sonori {fonemi, schemi ritmici ...}	
K 5.3	Sapere che esiste una grande varietà di sistemi di scrittura	
K 5.4	Sapere che esiste una varietà di situazioni di °multilinguismo/plurilinguismo° a seconda dei paesi/ delle regioni {numero e statuto delle lingue, atteggiamenti nei confronti delle lingue ...}	
K 5.5	Sapere che le situazioni di °multilinguismo/ plurilinguismo° sono in evoluzione	
K 5.6	Sapere che le situazioni sociolinguistiche possono essere complesse	
K 5.6.1	Sapere che non bisogna confondere tra loro il paese e la lingua	
K 5.6.1.1	Sapere che molto spesso ci sono °più lingue in un paese/una stessa lingua in più paesi°	
K 5.6.1.2	Sapere che molto spesso le frontiere tra lingue e paesi non coincidono	
K 5.7	Conoscere l'esistenza di situazioni di °plurilinguismo/ multilinguismo° nel proprio ambiente e in luoghi diversi vicini e lontani	

Sezione VI. Somiglianze e differenze tra lingue













K 6	Sapere che esistono tra °le lingue / le varietà linguistiche°³⁴ somiglianze e differenze	
K 6.1	Sapere che ogni lingua ha un proprio sistema	
K 6.1.1	Sapere che il sistema della propria lingua è soltanto uno tra i sistemi possibili	
K 6.2	Sapere che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica ° di apprendere/ di organizzare° la realtà	
K 6.2.1	Sapere che la maniera specifica nella quale ogni lingua °esprime/«ritaglia»° il mondo è influenzata culturalmente	
K 6.2.2	Sapere che per questo la traduzione da una lingua all'altra raramente può essere fatta da termine a termine, come se si trattasse di un cambio di etichette, ma che essa si iscrive necessariamente in un diverso «ritagliare» la realtà	
K 6.3	Sapere che le categorie utilizzate per descrivere il funzionamento di una lingua/ della propria lingua materna/ della lingua di scolarizzazione/ non ricorrono necessariamente in altre lingue {nome, genere, articolo...}	
K 6.4	Sapere che perfino quando queste categorie si incontrano in un'altra lingua, esse non sono necessariamente organizzate nella stessa maniera	
K 6.4.1	Sapere che il numero di elementi che compongono una categoria può cambiare da una lingua a un'altra {maschile e femminile / maschile, femminile, neutro}	
K 6.4.2	Sapere che una stessa parola può cambiare di genere da una lingua all'altra	
K 6.5	Sapere che ogni lingua ha un proprio sistema °fonetico / fonologico°	

³⁴ In questa tabella il termine lingua rimanda a qualsiasi varietà linguistica, quale che sia il suo status sociale.

K 6.5.1	Sapere che le lingue, dal punto di vista °delle loro sonorità/del loro sistema sonoro° possono essere più o meno diverse °le une dalle altre / dalla propria°/dalle proprie°/ lingua/lingue°°	
K 6.5.2	Sapere che talvolta in altre lingue esistono suoni che noi non percepiamo nemmeno, ma che permettono di distinguere una parola da un'altra	
K 6.5.3	Sapere che esistono somiglianze e differenze di ordine prosodico (relative al ritmo / all'accentazione / all'intonazione/) tra le lingue	
K 6.6	Sapere che, da una lingua all'altra, non c'è una corrispondenza biunivoca tra parole	
K 6.6.1	Sapere che le lingue non usano lo stesso numero di parole per esprimere lo stesso concetto	
K 6.6.2	Sapere che a una parola del lessico di una lingua possono corrispondere due o più parole in un'altra lingua	
K6.6.3	Sapere che può capitare che una lingua, a differenza di altre, non abbia parole per esprimere determinati aspetti della realtà	
K 6.7	Sapere che le parole si possono costruire in maniera diversa a seconda delle lingue	
K 6.7.1	Sapere che ci sono modi differenti di marcare °alcune categorie / di esprimere alcune relazioni° {l'accordo / il plurale / il possesso ...}	
K 6.7.2	Sapere che l'ordine degli elementi che compongono una parola può variare da una lingua all'altra	
K 6.7.3	Sapere che a una parola composta di una lingua può corrispondere un gruppo di parole in un'altra	
K 6.8	Sapere che l'organizzazione degli enunciati può essere diversa a seconda delle lingue	
K 6.8.1	Sapere che l'ordine delle parole può essere diverso a seconda delle lingue	












K 6.8.2	Sapere che le relazioni tra gli elementi di un enunciato (/gruppi di parole / parole/) possono essere espresse in modo diverso a seconda delle lingue {con l'ordine degli elementi, con marche aggiunte alle parole, con °preposizioni / posposizioni° ...}	
K 6.9	Sapere che esistono differenze di funzionamento nei sistemi di scrittura	
K 6.9.1	Sapere che esistono molti modi di scrittura {fonogrammi / ideogrammi / pittogrammi ...}	
K 6.9.2	Sapere che il numero di unità utilizzate per la scrittura può essere molto diverso da una lingua all'altra	
K6.9.3	Sapere che sonorità simili possono dar luogo a grafie completamente diverse in lingue diverse	
K6.9.4	Sapere che in un sistema alfabetico le corrispondenze grafemi-fonemi sono relazioni specifiche per ciascuna lingua	
K 6.10	Sapere che esistono tra i sistemi di comunicazione °verbale/non verbale° somiglianze e differenze	
K 6.10.1	Sapere che esistono differenze nell'espressione °verbale/non verbale° dei sentimenti (/dell'emozione .../) in lingue diverse	
K 6.10.1.1	Conoscere alcune differenze nell'espressione delle emozioni in alcune lingue	
K 6.10.2	Sapere che alcuni atti linguistici (/i rituali di saluto / le formule di cortesia/...) che sembrano gli stessi non funzionano necessariamente nello stesso modo da una lingua all'altra	
K 6.10.3	Sapere che le regole di allocuzione [relative al modo in cui ci si rivolge ad altri] possono variare da lingua a lingua {Chi osa parlare a chi? Chi comincia a parlare? A chi si può dare del tu? A chi si deve dare del lei? }	

Sezione VII. Lingua e °acquisizione / apprendimento°







K 7	Sapere come si °acquisisce/apprende una lingua°	
K 7.1	Conoscere alcuni principi generali concernenti la maniera in cui si apprende una lingua	
K 7.1.1	Sapere che l'apprendimento di una lingua è un processo lungo e difficile	
K 7.1.2	Sapere che è normale fare errori quando non si padroneggia ancora la lingua	
K 7.1.3	Sapere che è possibile aiutare chi impara con il proprio comportamento, ma che, allo stesso modo, lo si può «bloccare» se lo si corregge in continuazione o ci si prende gioco di lui	
K 7.1.4	Sapere °che non si conosce mai totalmente una lingua / che ci sono sempre cose che non si sanno e margini di miglioramento°	
K 7.2	Sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/discorsive/pragmatiche/) tra le lingue per apprendere le lingue	
K 7.3	Sapere che si può apprendere meglio quando si ha un atteggiamento di accettazione nei confronti delle differenze linguistiche	
K 7.4	Sapere che la rappresentazione che si ha della lingua da apprendere influenza l'apprendimento	
K 7.5	Sapere che esistono diverse strategie di apprendimento delle lingue e che esse non hanno tutte la stessa pertinenza in funzione degli obiettivi ai quali si mira	
K 7.5.1	Conoscere alcune strategie di apprendimento e la loro pertinenza {ascoltare e ripetere, ricopiare più volte, tradurre, cercare di costruire autonomamente enunciati...}	
K 7.6	Sapere che è utile conoscere bene le strategie che si utilizzano al fine di adattarle ai propri obiettivi	

CULTURA (SEZIONI VIII – XV)






Sezione VIII. Culture: caratteristiche generali




K 8	Avere conoscenze °su ciò che sono le culture / sul loro funzionamento°	
K 8.1	Sapere che una cultura °è un insieme di pratiche / di rappresentazioni / di valori° di ogni tipo condiviso (almeno in parte) da coloro che vi appartengono	
K 8.2	Sapere che esistono molte culture più o meno differenti	
K 8.3	Sapere che i sistemi culturali °sono complessi / si manifestano in domini diversi {interazione sociale, rapporto con l'ambiente, conoscenze sulla realtà, lingua, buone maniere a tavola, ... }°	
K 8.4	Sapere che in ogni cultura gli 'attori' definiscono °regole / norme / valori° (parzialmente) specifici concernenti° le pratiche sociali / i comportamenti°	
K 8.4.1	Conoscere alcune °regole / norme / alcuni valori° relativi a pratiche sociali di altre culture in alcuni domini {saluti, bisogni quotidiani, sfera della sessualità, morte, ecc.}	
K 8.4.2	Sapere che alcune di queste norme possono costituire dei tabù	
K 8.4.3	Sapere che queste °regole / norme / questi valori° possono essere più o meno °rigidi / flessibili°	
K 8.4.4	Sapere che queste °regole / norme / questi valori° possono evolversi nel tempo e nello spazio	
K 8.5	Sapere che alcune pratiche sociali proprie di ogni cultura possono essere arbitrarie {riti, lingua³⁵, buone maniere a tavola, ecc.}	
K 8.6	Sapere che ogni cultura °determina / organizza°, almeno in parte, °la percezione / la visione del mondo/ i modi di pensare° di coloro che vi appartengono	

³⁵ cfr. *supra* K 1.2 e K 1.3









K 8.6.1	Sapere che °fatti / comportamenti / parole° possono essere °percepiti / compresi° in maniera diversa da appartenenti a culture diverse	
K 8.6.2	Conoscere alcuni schemi interpretativi propri di alcune culture per ciò che concerne la conoscenza del mondo {la numerazione, i sistemi di misura, i modi di calcolare il tempo, ecc.}	
K 8.7	Sapere che le culture influenzano °i comportamenti / le pratiche sociali / le valorizzazioni individuali° (°personali / degli altri°)	
K 8.7.1	Conoscere alcune °pratiche sociali / consuetudini° di culture diverse	
K 8.7.1.1	Conoscere alcune °pratiche sociali / consuetudini° delle culture dell'ambiente vicino	
K 8.7.2	Conoscere alcune particolarità della propria cultura in relazione a determinate °pratiche sociali / consuetudini° di altre culture	













Sezione IX. Diversità culturale e diversità sociale



K 9	Sapere che esistono stretti legami tra la diversità culturale e la diversità sociale	
K 9.1	Sapere che una cultura è sempre complessa e a sua volta composta da sotto-culture (più o meno) diverse e °conflittuali / convergenti°	
K 9.2	Sapere che esistono sottogruppi culturali legati a gruppi °sociali / regionali / generazionali° all'interno di una stessa cultura	
K 9.2.1	Conoscere alcuni esempi della variazione delle pratiche culturali in funzione dei gruppi °sociali / regionali / generazionali°	
K 9.2.2	Conoscere nella propria cultura (o in altre culture) alcune norme proprie di determinati gruppi °sociali / regionali / generazionali° relative a pratiche sociali	

K 9.3	Sapere che tutti gli individui sono membri di almeno una comunità culturale e che molte persone sono membri di più di una comunità culturale	
K 9.4	Conoscere alcune caratteristiche della °propria situazione / del proprio ambiente° culturale	
K 9.4.1	Sapere (almeno in parte) quali sono le culture alle quali si prende parte	










Sezione X. Culture e relazioni interculturali






K 10	Conoscere il ruolo della cultura nelle relazioni interculturali e nella comunicazione interculturale	
K 10.1	Sapere che °gli usi / le norme / i valori° specifici di ogni cultura rendono complessi °il comportamento / le decisioni personali° in contesto di diversità culturale	
K 10.2	Sapere che la cultura e l'identità influiscono sulle interazioni comunicative	
K 10.2.1	Sapere che °i comportamenti / le parole° e i modi di °interpretarli / valutarli° sono legati ai riferimenti culturali	
K 10.2.2	Disporre di nozioni relative al modo in cui le culture organizzano i loro ruoli nelle interazioni sociali	
K 10.3	Sapere che le differenze culturali possono essere all'origine di difficoltà nel momento °della comunicazione/dell'interazione° °verbale/non verbale°	
K 10.3.1	Sapere che le difficoltà relative alla comunicazione causate da differenze culturali possono assumere la forma di °choc culturale / indolenza culturale°	
K 10.4	Sapere che i rapporti e la comunicazione interculturali subiscono l'influenza delle °conoscenze / rappresentazioni° che si hanno delle altre culture e che gli altri hanno della nostra cultura	

K 10.4.1	Sapere che le conoscenze che si hanno delle culture comportano spesso aspetti stereotipati <modo semplificato e talvolta utile di apprendere un aspetto della realtà, con pericolo di eccesso di semplificazione e di generalizzazione>	
K 10.4.2	Conoscere alcuni stereotipi di origine culturale che possono influire sui rapporti e sulla comunicazione interculturali	
K 10.4.3	Sapere che esistono pregiudizi culturali	
K 10.4.3.1	Conoscere alcuni esempi di °pregiudizi / malintesi ° di origine culturale (in particolare circa le culture delle quali si studia la lingua)	
K 10.5	Sapere che l'interpretazione che altri danno dei nostri comportamenti può essere diversa dalla nostra	
K 10.5.1	Sapere che le proprie pratiche culturali possono essere interpretate dagli altri sotto forma di stereotipi	
K 10.5.1.1	Conoscere alcuni stereotipi tipici di altre culture a proposito della propria cultura	
K 10.6	Sapere che la percezione della propria cultura e quella degli altri dipende allo stesso modo da fattori individuali {esperienze pregresse, tratti della personalità ...}	
K 10.7	Conoscere le [essere consapevoli delle] reazioni che si possono avere nei confronti della differenza (/di lingua / di linguaggio / di cultura)	
K 10.8	Disporre di riferimenti culturali che strutturano sia la nostra conoscenza e la nostra percezione °del mondo / delle altre culture° sia le nostre pratiche sociali e comunicative interculturali	
K 10.8.1	Disporre di conoscenze relative alle culture °che sono oggetto di apprendimenti scolastici / di altri studenti della classe / dell'ambiente vicino°	
K 10.8.2	Conoscere alcuni elementi che caratterizzano la propria cultura in rapporto ad altre culture °che sono oggetto di apprendimenti scolastici / di altri studenti della classe / dell'ambiente vicino°	









K 10.9	Conoscere strategie che permettono di risolvere i conflitti interculturali	
K 10.9.1	Sapere che occorre °ricercare / esplicitare° in comune le cause di malinteso	








Sezione XI. Evoluzione delle culture

K 11	Sapere che le culture sono in costante evoluzione	
K 11.1	Sapere che °le pratiche / i valori° culturali si costituiscono e si sviluppano sotto l'influsso di fattori diversi (/la storia / l'ambiente / l'azione dei membri della comunità /...)	
K 11.1.1	Sapere che i membri di una comunità culturale °svolgono/ possono svolgere° un ruolo importante nell'evoluzione della loro cultura	
K 11.1.2	Sapere che l'ambiente permette spesso °di comprendere/ di spiegare° alcune °pratiche / alcuni valori° culturali	
K 11.1.2.1	Conoscere il ruolo delle istituzioni e della politica nell'evoluzione delle culture	
K 11.1.3	Sapere che °la storia / la geografia° permettono spesso °di comprendere / di spiegare° alcune °pratiche / alcuni valori° culturali	
K 11.1.3.1	Conoscere alcuni fatti °storici (collegati ai rapporti tra °i popoli / le persone°, agli spostamenti ...) / geografici ° che °hanno influenzato / influenzano° la formazione / l'evoluzione di alcune culture	
K 11.2	Sapere che alcune culture sono legate tra di loro da particolari rapporti storici (origini comuni, contatti di antica data, ecc.)	
K 11.2.1	Conoscere alcuni grandi ambiti culturali (collegati alla storia, alla religione, alla lingua, ecc.)	






K 11.3	Sapere che le culture scambiano continuamente elementi tra di loro	
K 11.3.1	Sapere che le culture possono influire a vicenda l'una sull'altra	
K 11.3.2	Conoscere sia alcuni elementi culturali che la propria cultura ha preso in prestito da altre sia la storia di questi elementi	
K 11.3.3	Conoscere alcuni elementi che la propria cultura ha fornito ad altre	
K 11.4	Sapere che le differenze culturali tendono a diminuire per effetto della mondializzazione	






Sezione XII. La diversità delle culture

K 12	Conoscere svariati fenomeni relativi alla diversità delle culture	
K 12.1	Sapere che esiste (ancora) una grande pluralità di culture nel mondo	
K 12.1.1	Sapere che, in ragione della diversità delle culture, esiste una grande pluralità di °pratiche / consuetudini / usi° differenti	
K 12.1.2	Sapere che, in ragione della diversità delle culture, esiste una grande pluralità di °valori / norme° differenti	
K 12.2	Sapere che è spesso difficile distinguere una cultura da un'altra	
K 12.2.1	Sapere che i confini tra le culture sono spesso °vaghi / indeterminati / mobili°	
K 12.2.2	Sapere che è difficile °distinguere / «enumerare»° le culture	
K 12.3	Sapere che esiste una grande varietà di situazioni di contatto tra le culture	







K 12.3.1	Sapere che non va fatta confusione tra °cultura e paese / cultura e lingua°	
K 12.4	Sapere che diverse culture sono continuamente a contatto nel nostro ambiente più vicino	
K 12.5	Sapere che la diversità delle culture non significa °superiorità / inferiorità° di una cultura rispetto alle altre	
K 12.5.1	Sapere che i rapporti tra paesi sono spesso °non paritari / gerarchizzati°	
K 12.5.2	Sapere che la gerarchia talvolta postulata arbitrariamente tra le culture cambia nel corso della storia	
K 12.5.3	Sapere che la gerarchia talvolta postulata arbitrariamente tra le culture cambia a seconda °del punto di vista dalla quale la si prende in considerazione / del punto di riferimento°	
K 12.5.3.1	Sapere che la rappresentazione grafica del mondo cambia a seconda delle carte geografiche utilizzate	

Sezione XIII. Somiglianze e differenze tra culture





K 13	Sapere che tra le (sotto)culture esistono somiglianze e differenze	
K 13.1	Sapere che ogni cultura possiede modi di funzionare (parzialmente) propri	
K 13.1.1	Sapere che lo stesso comportamento può avere °un significato / un valore / una funzione° differenti a seconda delle culture	
K 13.2	Sapere che ci possono essere °somiglianze / differenze° tra culture	
K 13.2.1	Conoscere alcune °somiglianze / differenze° tra la propria cultura e quella degli altri	

K 13.2.2	Conoscere alcune °somiglianze / differenze° tra °pratiche sociali / consuetudini / valori / modalità d'espressione° di culture	
K 13.2.3	Conoscere alcune °somiglianze / differenze° tra le culture di °gruppi sociali / generazionali / regionali° diversi	
K 13.2.3.1	Conoscere alcune °somiglianze / differenze° tra le culture di gruppi diversi (°sociali / generazionali / regionali°) dell'ambiente vicino	
K 13.2.4	Conoscere alcune °somiglianze / differenze° nell'espressione °verbale / non verbale° delle relazioni sociali in culture diverse ³⁶	
K 13.2.5	Conoscere alcune differenze nell'espressione °verbale / non verbale° delle relazioni sociali in culture diverse	






Sezione XIV. Cultura, lingua e identità

K 14	Sapere che l'identità si costruisce, tra l'altro, in riferimento ad una o più appartenenze °linguistiche / culturali°	
K 14.1	Sapere che l'identità si costruisce su piani diversi {sociale, nazionale, sovranazionale ...}	
K 14.1.1	Sapere che somiglianze e differenze tra le culture europee sono costitutive dell'identità europea	
K 14.2	Sapere che si appartiene sempre a più (sotto)culture	
K 14.3	Sapere che si può avere una identità °multipla / plurale / composita°	
K 14.3.1	Sapere che una identità di questo tipo può essere difficile °da assumere / vivere°, ma che può essere ugualmente vissuta in modo del tutto armonioso	

³⁶ Cfr., in precedenza, K 6.10.1.1

K 14.4	Sapere che esistono identità °bi/pluriculturali / bi/plurilingui°	
K 14.5	Sapere che esistono °pericoli di °impoverimento / alienazione° culturale // possibilità di arricchimento culturale°° che possono essere provocati dal contatto con altre °lingue/culture° dominanti	
K 14.6	Sapere che la propria identità culturale può essere complessa (in relazione con la storia personale, familiare, nazionale)	
K 14.6.1	Conoscere alcuni elementi determinanti della propria identità culturale	

Sezione XV. Cultura e °acquisizione / apprendimento°

K 15	Sapere come si °acquisisce / apprende° una cultura	
K 15.1	Sapere che °l'appartenenza a una cultura / l'inculturazione° è il frutto di un lungo apprendimento (in larga misura implicito e inconsapevole)	
K 15.2	Sapere che ci si può appropriare di una nuova cultura nella misura in cui si desidera farlo e si accetta di aderire ai valori collegati con quella cultura	
K 15.3	Sapere che non si è mai obbligati ad adottare i °valori / comportamenti° di un'altra cultura	
K 15.4	Sapere che è normale commettere «errori» °di comportamento / di interpretazione dei comportamenti° quando non si conosce a sufficienza una cultura e sapere che rendersene conto permette di apprendere	

3.2. I saper essere



L'apporto degli approcci plurali è **NECESSARIO** per sviluppare la risorsa














L'apporto degli approcci plurali è **IMPORTANTE** per sviluppare la risorsa














L'apporto degli approcci plurali è **UTILE** per sviluppare la risorsa











Sezione I. °Attenzione / Sensibilità / Curiosità [interesse] / Accettazione positiva / Apertura / Rispetto / Valorizzazione° relativi alle lingue, alle culture e alla diversità delle lingue e delle culture (da A1 a A6)

A 1	Attenzione per le °lingue / culture / persone° «straniere» per la diversità °linguistica / culturale / umana° dell'ambiente, per il linguaggio in genere, per la diversità ° linguistica / culturale / umana ° in genere [in quanto tale].	
A 1.1	Attenzione °al linguaggio (alle manifestazioni semiotiche) / alle culture / alle persone° in genere	
A 1.1.1	Attenzione ai segnali verbali e non verbali della comunicazione	
A 1.1.2	°Considerare / apprendere° fenomeni °linguistici / culturali° come un oggetto °di osservazione / riflessione°	
A 1.1.3	Attenzione agli [dirigere la propria attenzione sugli] aspetti formali °del linguaggio e delle lingue / delle culture°	
A 2	Sensibilità °°all'esistenza di altre ° lingue / culture / persone° // all'esistenza della diversità delle °lingue / culture / persone° °°	
A 2.1	Sensibilità per la propria °lingua / cultura° e per le altre °lingue / culture°	
A 2.2	Sensibilità alle differenze ° linguistiche / culturali°	













A 2.2.1	Essere sensibile ad aspetti diversi della °lingua / cultura° che possono variare da °lingua a lingua / cultura a cultura°	
A 2.2.1.1	Essere sensibile alla diversità degli °universi linguistici {forme sonore, forme grafiche, disposizioni sintattiche, ecc.}/ universi culturali {comportamenti a tavola, norme della circolazione stradale}°	
A 2.2.2	Essere sensibile alle varietà (locali / regionali / sociali / generazionali) di una stessa °lingua (dialetti ...) / cultura°	
A 2.2.3	Essere sensibile a marche di alterità in una °lingua (per esempio accoglimento in una lingua di elementi – parole, espressioni, strutture – di un'altra lingua) / cultura°	
A 2.3	Sensibilità alle somiglianze °linguistiche / culturali°	
A 2.4	Essere sensibile < nello stesso tempo > alle differenze e alle somiglianze tra °lingue / culture° diverse	
A 2.4.1	Essere sensibile < nello stesso tempo > alla grande diversità dei modi di salutarsi, di entrare in comunicazione, di esprimere la temporalità, di nutrirsi, di giocare, ecc., così come alle somiglianze, nella cornice di un'esigenza universale alla quale queste rispondono	
A 2.5	Sensibilità al plurilinguismo e alla pluriculturalità dell'ambiente vicino o lontano	
A 2.5.1	Essere sensibile alla [avere coscienza ³⁷ della] °diversità linguistica / culturale° della società	
A 2.5.2	Essere sensibile alla [avere coscienza della] °diversità linguistica / culturale° della classe	
A 2.5.2.1	Essere sensibile alla diversità delle °lingue / culture° presenti nella classe (quando queste sono messe in relazione con le proprie °pratiche / conoscenze° °linguistiche / culturali°)	
A 2.6	Sensibilità alla relatività degli usi °linguistici / culturali°	








³⁷ A proposito di *avere coscienza*, cfr. sezione 4.1.2.1.

A 3	Curiosità / Interesse per °lingue / culture / persone° «straniere» // contesti pluriculturali / la diversità °linguistica / culturale / umana° dell'ambiente / la diversità °linguistica / culturale / umana° in genere [in quanto tale]°°	
A 3.1	Curiosità nei confronti di un ambiente °multilingue / multiculturale°	
A 3.2	Curiosità nei confronti della scoperta di come funzionano °le lingue / le culture° (/ la (le) propria / (proprie) / le altre)	
A 3.2.1	Essere curioso (e desideroso) di comprendere le somiglianze e le differenze tra la propria °lingua / cultura° e la °lingua / cultura° obiettivo	
A 3.3	Interesse a scoprire altre prospettive di interpretazione circa i fenomeni °familiari / non familiari° nella propria cultura (lingua) e, nello stesso tempo, in altre °culture (lingue) / pratiche culturali (linguistiche)°	
A 3.4	Interesse a comprendere ciò che succede nelle interazioni interculturali / plurilingui	
A 4	Accettazione positiva della °diversità °linguistica / culturale °dell'altro / del diverso°°	
A 4.1	Padronanza delle proprie °resistenze / reticenze° nei confronti di chi è °linguisticamente / culturalmente° diverso	
A 4.2	Accettare che un'altra °lingua / cultura° possa funzionare in maniera diversa dalla propria °lingua / cultura°	
A 4.2.1	Accettare che un'altra lingua possa organizzare la costruzione del senso su °distinzioni fonologiche e semantiche / costruzioni sintattiche° diverse da quelle della propria lingua	
A 4.2.2	Accettare che un'altra cultura possa attivare comportamenti culturali diversi (/comportamenti a tavola / rituali /...)	





A 4.3	Accettare che un'altra °lingua / cultura° possa prevedere elementi diversi da quelli della propria ° lingua / cultura°	
A 4.3.1	Accettare che esistano °suoni <fonemi> / forme prosodiche e schemi accentuativi° diversi da quelli della propria lingua	
A 4.3.2	Accettare che esistano segni e caratteri grafici diversi da quelli della propria lingua {virgolette, accenti, «ß» in tedesco, ecc.}	
A 4.3.3	Accettare che esistano elementi culturali diversi da quelli della propria cultura {istituzioni (sistema scolastico, sistema giuridico..), tradizioni (pasti, feste), prodotti dell'intervento umano (capi di abbigliamento, utensili, alimenti, giochi, insediamenti abitativi)}	
A 4.4	Accettare che esistano °altri modi di interpretazione della realtà / altri sistemi di valori° (impliciti linguistici, significato dei comportamenti, ecc.)	
A 4.5	Accettare [Riconoscere³⁸] l'importanza di tutte le °lingue / culture° e i posti diversi che esse occupano	
A 4.5.1	°Accettazione [riconoscimento] / considerazione del valore di tutte le °lingue / culture° della classe	
A 4.5.1.1	Accettare positivamente le °lingue / culture° minoritarie in classe	
A 4.6	Reagire senza pregiudizi al (ai) (funzionamento del /dei) modo (i) di * parlare bilingue * <modi di parlare ricorrendo a due (o più) lingue usate alternativamente, principalmente tra interlocutori che condividono uno stesso repertorio linguistico>	
A 4.7	Reagire senza pregiudizi alle pratiche culturali «miste» (che accolgono, integrandoli, gli elementi di più culture: elementi musicali, culinari, religiosi, ecc.)	













³⁸ A proposito di *riconoscere*, cfr. sezione 4.1.2.1.













A 4.8	Accettare l'ampiezza e la complessità delle differenze °linguistiche / culturali° (e, di conseguenza, il fatto che non si può afferrare tutto)	
A 4.8.1	Accettare [Riconoscere] la complessità °linguistica / culturale° delle identità °individuali / collettive° come una caratteristica legittima dei gruppi e delle società	
A 5	Apertura alla °diversità delle °lingue / delle persone / delle culture° del mondo / alla diversità in quanto tale [alla diversità in sé] [all'alterità]°°	
A 5.1	Empatia [Apertura] nei confronti dell'alterità	
A 5.2	Apertura nei confronti delle persone che parlano altre lingue (e nei confronti delle loro lingue)	
A 5.3	Apertura alle °lingue / culture°	
A 5.3.1	Apertura nei confronti delle °lingue / culture° poco valorizzate {°lingue / culture° minoritarie, °lingue / culture° dei migranti ...}	
A 5.3.2	Apertura nei confronti delle °lingue / culture° straniere insegnate a scuole	
A 5.3.3	Apertura al non-familiare (linguistico o culturale)	
A 5.3.3.1	Essere aperto (e dominare le proprie eventuali resistenze) nei confronti di ciò che sembra incomprensibile e diverso	
A 6	°Rispetto / Stima° per le °lingue / culture / persone° °«straniere» / «diverse»° per la diversità °linguistica / culturale / umana° dell'ambiente per la diversità °linguistica / culturale / umana° in quanto tale [in genere]	
A 6.1	Rispettare le differenze e la diversità (in un ambiente plurilingue e pluriculturale)	



A 6.2	Attribuire valore ai [apprezzare i] contatti °linguistici / culturali°	
A 6.2.1	Ritenere che i prestiti da altre °lingue / culture° fanno parte della realtà di una °lingua / cultura° e contribuiscono talvolta ad arricchirla	
A 6.3	Avere stima per il [attribuire valore al] bilinguismo	
A 6.4	Ritenere tutte le lingue pari in dignità	
A 6.5	Avere rispetto per la dignità umana e per l'uguaglianza dei diritti umani per tutti	
A 6.5.1	Avere stima per [attribuire valore a] la lingua e la cultura di ogni individuo	
A 6.5.2	Ritenere ogni °lingua / cultura° strumento di sviluppo umano, di inclusione sociale e presupposto per l'esercizio della cittadinanza	

Sezione II. °Disponibilità / Motivazione / Volontà / Desiderio° al fine di impegnarsi nell'azione riguardante le lingue / culture e la diversità delle lingue e delle culture (A 7/ A 8)









A 7	Disponibilità / motivazione nei confronti della °diversità / pluralità° °linguistica / culturale°	
A 7.1	Disponibilità a una socializzazione °plurilingue / pluriculturale°	
A 7.2	Disponibilità a impegnarsi nella comunicazione (verbale/non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto	
A 7.2.1	Disponibilità a cercare di comunicare nella lingua dell'altro e a comportarsi in maniera considerata adeguata dall'altro	













A 7.3	Essere pronto ad affrontare le difficoltà legate alle situazioni e alle interazioni °plurilingui / pluriculturali°	
A 7.3.1	Capacità di affrontare (con fiducia) ciò che è °nuovo / strano° °nel comportamento °linguistico / culturale° / nei valori culturali°° altrui	
A 7.3.2	Essere pronto a farsi carico dell'ansietà inerente le situazioni e le interazioni °plurilingui / pluriculturali°	
A 7.3.3	Essere pronto a vivere esperienze °linguistiche / culturali° diverse da ciò che ci si aspettava	
A 7.3.4	Essere pronto a sentire minacciata la propria identità [a sentirsi privato della propria individualità]	
A 7.3.5	Essere pronto a vedersi attribuire uno status di «outsider»	
A 7.4	Disponibilità a condividere con altri le proprie conoscenze °linguistiche / culturali°	
A 7.5	Motivazione a °studiare / confrontare° il funzionamento delle diverse °lingue {strutture, lessico, sistemi di scrittura ...}/ culture°	
A 7.5.1	Motivazione all'osservazione e all'analisi dei fenomeni °di lingua / di cultura° poco o per nulla familiari	
A 8	°Desiderio / Volontà° di impegnarsi / di agire °°in riferimento alla °diversità / pluralità° // in un ambiente plurilingue o pluriculturale°°	
A 8.1	Volontà di affrontare la sfida della diversità °linguistica / culturale° (con la consapevolezza di andare oltre la semplice tolleranza, verso livelli più profondi di comprensione e di rispetto, verso l'accettazione)	
A 8.2	Partecipare in maniera consapevole alla costruzione della propria competenza °plurilingue/pluriculturale° / Impegno volontario nello sviluppo di una socializzazione ° plurilingue/ pluriculturale°	











A 8.3	Volontà di costruire / di partecipare a una cultura linguistica comune (composta di saperi, valori e atteggiamenti nei confronti della lingua, generalmente condivisi da una comunità)	
A 8.4	Volontà di costruire una cultura linguistica fondata solidamente su conoscenze «sperimentate» delle lingue e del linguaggio	
A 8.4.1	Impegno nel disporre di una cultura linguistica che aiuti meglio a capire ciò che sono le lingue {da dove vengono, come si sviluppano, che cosa le avvicina o le distingue ...}	
A 8.4.2	Volontà di °verbalizzare / di discutere di° alcune rappresentazioni che si possono avere di determinati fenomeni linguistici (/prestiti / «mescolanze» di lingue/...)	
A 8.5	Desiderio di scoprire °altre lingue / altre culture / altri popoli°	
A 8.5.1	Desiderio di confrontarsi con °altre lingue / altre culture / altri popoli° collegati alla storia personale o familiare di persone che si conoscono	
A 8.6	°Volontà/Desiderio° °di impegnarsi nella comunicazione con persone di culture diverse / di entrare in contatto con altri°	
A 8.6.1	Volontà di entrare in interazione con persone appartenenti alla °lingua / cultura° di accoglienza <non evitare queste persone / non ricercare unicamente la compagnia di persone appartenenti alla propria cultura >	
A 8.6.2	Volontà di provare a comprendere le differenze °di comportamento / di valori / di atteggiamenti° delle persone appartenenti alla cultura di accoglienza	
A 8.6.3	Volontà di stabilire una relazione paritaria nelle interazioni °plurilingui / pluriculturali°	
A 8.6.3.1	Impegno nell'aiutare persone di un'altra °cultura / lingua°	
A 8.6.3.2	Accettare di essere aiutato da persone di un'altra °cultura / lingua°	




A 8.7	Volontà di [Impegno a] farsi carico delle °implicazioni / conseguenze° delle proprie decisioni e dei propri comportamenti < dimensione etica, responsabilità>	
A 8.8	Volontà di apprendere da altri (°la loro lingua / la loro cultura°)	

Sezione III. Atteggiamenti / posizioni di: interrogazione – distanziamento – decentramento – relativizzazione (da A 9 a A 12)









A 9	°Atteggiamento critico di interrogazione / posizione critica° nei confronti del linguaggio / della cultura in genere	
A 9.1	Volontà di porre domande in relazione °alle lingue / alle culture°	
A 9.2	Ritenere °le lingue / culture° // la diversità delle °lingue / culture° // le «mescolanze» di °lingue / culture° // l'apprendimento delle lingue // la loro importanza // la loro utilità ...°° oggetti «interrogabili»	
A 9.2.1	Ritenere il funzionamento delle lingue e delle loro diverse componenti {fonemi / parole / frasi / testi } come oggetti di analisi e di riflessione	
A 9.2.2	Ritenere il funzionamento delle culture e dei loro domini {istituzioni, consuetudini, usi} come oggetti di analisi e di riflessione	
A 9.2.3	Ritenere interrogabili le proprie rappresentazioni e i propri atteggiamenti nei confronti del °bilinguismo / del plurilinguismo / delle pratiche culturali miste°	
A 9.2.4	Avere uno sguardo critico °sul ruolo della lingua nei rapporti sociali {di potere, di disuguaglianza, attribuzione di identità ...} / sugli aspetti socio-politici collegati alle funzioni e alle posizioni delle lingue°	
A 9.2.4.1	Avere uno sguardo critico sull'uso della lingua come strumento di manipolazione	










A 9.3	Volontà di interrogare i valori e i presupposti dei prodotti delle pratiche culturali °del proprio ambiente / di altri contesti culturali°	
A 9.3.1	Capacità di prendere una distanza critica dalle informazioni e dalle opinioni dei °media / del senso comune / di interlocutori° °sulla loro comunità / sulla propria comunità° di appartenenza	
A 9.4	Atteggiamento critico nei confronti °dei propri valori [delle proprie norme] e dei valori [delle norme] altrui°	
A10	Volontà di costruire °conoscenze / rappresentazioni° «informate»	
A 10.1	Volontà di avere una visione °più meditata / meno normativa° dei fenomeni °linguistici / culturali° {prestiti / mescolanze linguistiche e culturali / ecc. }	
A 10.2	Volontà di °prendere in considerazione la diversità / di evitare le generalizzazioni°	
A 10.2.1	Volontà di avere una visione differenziata delle diverse forme e differenti tipologie di plurilinguismo	
A 10.3	Volontà di prendere una distanza critica in relazione agli atteggiamenti convenzionali relativi alle differenze culturali	
A 10.4	Volontà °di superare le barriere / di essere disponibile° nei confronti °delle lingue / delle culture / della comunicazione° in genere	
A 11	°Disponibilità a /Volontà di° sospendere °il proprio giudizio / le proprie rappresentazione acquisite / i propri pregiudizi°	
A 11.1	°°Essere disposto ad assumere un atteggiamento di distanza dalla propria °lingua / cultura° // ad osservare la propria lingua dall'esterno°°	
A 11.2	Disponibilità a sospendere il proprio giudizio °relativo alla propria cultura/ relativo alle altre culture°	

A 11.3	Volontà di combattere (/ smontare / superare/) i propri pregiudizi nei confronti delle altre °lingue / culture° e dei loro °parlanti/appartenenti°	
A 11.3.1	Essere attento alle proprie reazioni negative nei confronti delle differenze °culturali / linguistiche° {timori, disprezzo, repulsione, superiorità...}	
A 11.3.2	Essere disposto ad adottare nei confronti della diversità atteggiamenti conformi alle conoscenze °che se ne possono acquisire / che se ne sono acquisite°	
A 11.3.3	Adottare una rappresentazione °dinamica / evolutiva / meticcata° delle lingue (contrapposta all'idea di «purezza della lingua»)	
A 11.3.4	Essere pronto a rimuovere i propri pregiudizi su lingue minoritarie (/lingue regionali / lingue degli studenti migranti / lingue dei segni /... /)	
A 12	Disponibilità all'avvio di un processo di °decentramento / relativizzazione° °linguistico(a) / culturale°	
A 12.1	Essere disposto a prendere le distanze dalla propria prospettiva culturale e essere vigile nei confronti degli effetti che questa può avere sulla propria percezione dei fenomeni	
A 12.2	Accettare di sospendere (anche in via provvisoria) o di rimettere in discussione le proprie °abitudini (verbali e di altro tipo) / comportamenti / valori ...° e di adottare (anche in via provvisoria e in modo reversibile) °comportamenti / atteggiamenti / valori° diversi da quelli fino a quel momento costitutivi dell' «identità» linguistica e culturale	
A 12.2.1	Essere disposto ad assumere un atteggiamento decentrato rispetto alla °lingua e alla cultura materne / alla lingua e cultura di scolarizzazione°	
A 12.2.2	Essere disposto a mettersi al posto dell'altro	




A 12.3	Disponibilità a superare le evidenze che sono modellate in relazione alla °lingua / cultura° materne per apprendere le °lingue / culture° qualunque esse siano {comprendere meglio il loro funzionamento}	
A 12.4	Disponibilità a riflettere sulle differenze tra °lingue / culture° e sul carattere relativo del proprio sistema °linguistico / culturale°	
A 12.4.1	Disponibilità a prendere una certa distanza dinanzi alle somiglianze formali	









Sezione IV. Volontà di adattamento / Fiducia in sé / Sensazione di familiarità (da A 13 a A 15)

A 13	°° °Volere / essere disposto a° adattarsi / alla flessibilità°°	
A 13.1	Volontà di °adattamento / flessibilità° del proprio comportamento nell'interazione con persone °linguisticamente / culturalmente° diverse da sé	
A 13.2	Essere pronto a vivere le diverse tappe di un processo di adattamento a un'altra cultura	
A 13.2.1	Volontà di (tentare di) gestire le °frustrazioni / emozioni° generate dalla propria partecipazione a una cultura altra	
A 13.2.2	Volontà di adattare il proprio comportamento a ciò che si °sa / apprende° circa la comunicazione nella cultura ospitante	
A 13.3	Flessibilità nella maniera di essere (/il comportamento / gli atteggiamenti/) nei confronti delle lingue straniere	
A 13.4	Volontà di confrontarsi con modi diversi °di percepire / di esprimersi / di comportarsi°	
A 13.5	Sostenere l'ambiguità	



A 14	Avere fiducia in sé / sentirsi a proprio agio	
A 14.1	Sentirsi in grado di affrontare °la complessità / la diversità° dei contesti / degli interlocutori°	
A 14.2	Avere fiducia in sé quando ci si trova in situazioni di comunicazione (°di espressione / di ricezione / di interazione / di mediazione°)	
A 14.3	Avere fiducia nelle proprie capacità rispetto alle lingue (/alla loro analisi / alla loro utilizzazione/)	
A 14.3.1	Fiducia nelle proprie capacità di °osservazione / di analisi° delle lingue niente affatto o poco familiari	
A 15	Sensazione di familiarità	
A 15.1	Sensazione di familiarità collegata alle °somiglianze / affinità° tra lingue / tra culture°	
A 15.2	Avvertire ogni °lingua / cultura° come un oggetto «accessibile» (del quale alcuni aspetti sono già noti e familiari)	
A 15.2.1	Sensazione (crescente) di familiarità con nuove °caratteristiche / pratiche° di ordine linguistico o culturale {nuove sonorità, nuove grafie, nuovi comportamenti ...}	














Sezione V. Identità (A 16)





A 16	Assumere un' identità (linguistica / culturale) propria	
A 16.1	Essere sensibile °alla complessità / alla diversità° dei rapporti che ciascuno intrattiene con °la lingua / le lingue / le culture°	
A 16.1.1	Disponibilità a osservare il proprio rapporto con le diverse °lingue / culture° attraverso °la propria storia / il proprio posto attuale nel mondo°	

A 16.2	Accettare un'identità sociale nella quale °la lingua o le lingue che si parla(n) / le culture alle quali si prende parte° occupano un posto (importante)	
A 16.2.1	Percepirsi [riconoscersi] come appartenente a una comunità °sociale / culturale / linguistica° (eventualmente plurale)	
A 16.2.2	Accettare un'identità °bi/plurilingue / bi/pluriculturale°	
A 16.2.3	Ritenere che un'identità °bi/plurilingue / bi/pluriculturale° sia una carta vincente	
A 16.3	Guardare alla propria identità storica con °fiducia / fierezza°, ma anche nel rispetto delle altre identità	
A 16.3.1	Stima di sé, quale che sia (quali che siano) la lingua/le lingue / culture coinvolta (coinvolte) {°lingua / cultura° °minoritaria / emarginata / disprezzata° ...}	
A 16.4	Essere attento [vigile] nei confronti dei pericoli °di impoverimento / di alienazione° culturale che il contatto con un'altra lingua (con altre lingue) / con un'altra cultura (con altre culture) dominante (dominanti) può provocare	
A 16.5	Essere attento alle possibilità (pronto a cogliere le opportunità) di °apertura / di arricchimento° culturale che il contatto con °un'altra lingua o altre lingue / un'altra cultura o altre culture° può determinare	

Sezione VI. Atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento (da A 17 a A 19)

A 17	Sensibilità all'esperienza	
A 17.1	Essere sensibile °all'ampiezza / al valore / all'interesse delle proprie competenze °linguistiche / culturali°	

A 17.2	Attribuire valore alle °conoscenze / acquisizioni linguistiche° quale che sia il contesto nel quale sono state conseguite {°in contesto scolastico / al di fuori del contesto scolastico°}	
A 17.3	Essere disposto ad apprendere dai propri errori	
A 17.4	Fiducia nelle proprie capacità di apprendimento linguistico / nelle proprie capacità di ampliare le competenze linguistiche	
A 18	Motivazione ad apprendere lingue (/della scolarizzazione / della famiglia / straniere / regionali / ...)	
A 18.1	Atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento delle lingue (e delle persone che le parlano)	
A 18.1.1	Interesse per l'apprendimento °della lingua / delle lingue° di scolarizzazione <in particolare per studenti alloglotti>	
A 18.1.2	Desiderio di perfezionare la padronanza °della propria prima lingua / della lingua di scolarizzazione°	
A 18.1.3	Desiderio di apprendere altre lingue	
A 18.1.4	Provare interesse all'apprendimento ulteriore di lingue diverse da quelle nelle quali è al momento impartito l'insegnamento	
A 18.1.5	Provare interesse all'apprendimento di lingue meno o poco diffuse nell'insegnamento	
A 18.2	Interesse per apprendimenti linguistici °più consapevoli / più controllati°	
A 18.3	Essere disposto a cercare di raggiungere in maniera autonoma apprendimenti linguistici che hanno avuto già inizio in un contesto istituzionale di apprendimento	
A 18.4	Disponibilità ad apprendere lingue lungo tutto il corso della vita	

A 19	Atteggiamenti che mirano a costruire rappresentazioni pertinenti e informate per l'apprendimento	
A 19.1	Disponibilità a modificare le proprie °conoscenze / rappresentazioni° in vista dell'apprendimento delle lingue quando queste possono sembrare poco propizie all'apprendimento {pregiudizi negativi}	
A 19.2	Interessarsi °alle tecniche di apprendimento / al proprio stile di apprendimento°	
A 19.2.1	Interrogarsi sulle strategie di comprensione °adattate / specifiche° dinanzi a °una lingua / un codice° sconosciuta/°	

3.3. I saper fare



L'apporto degli approcci plurali è **NECESSARIO** per sviluppare la risorsa

















L'apporto degli approcci plurali è **IMPORTANTE** per sviluppare la risorsa








L'apporto degli approcci plurali è **UTILE** per sviluppare la risorsa









Sezione I. Saper osservare / saper analizzare

S 1	Saper °osservare / analizzare° °elementi linguistici / fenomeni culturali° in °lingue / culture° più o meno familiari	
S 1.1	Saper °utilizzare / padroneggiare° procedure di °osservazione/ di analisi° (/suddividere in elementi / classificarli / metterli in relazione/)	
S 1.1.1	Saper padroneggiare una procedura induttiva applicata all'analisi di fenomeni °linguistici / culturali°	
S 1.1.2	Saper formulare ipotesi volte ad un'analisi dei fenomeni °linguistici / culturali°	
S 1.1.3	Saper basarsi su una °lingua / cultura° nota per elaborare procedure di analisi in un'altra °lingua / cultura°	
S 1.1.4	Saper basarsi sull'osservazione simultanea di diverse °lingue / culture° per formulare ipotesi volte ad un'analisi di fenomeni in una particolare °lingua / cultura°	
S 1.2	Saper °osservare / analizzare° i suoni (in lingue poco o niente affatto conosciute)	
S 1.2.1	Saper ascoltare °attentamente / in maniera mirata° produzioni in lingue diverse	
S 1.2.2	Saper isolare i suoni [fonemi]	
S 1.2.3	Saper °isolare / suddividere° le sillabe	
S 1.2.4	Saper analizzare un sistema fonologico (/ isolare le unità / classificarle / ...)	

S 1.3	Saper °osservare / analizzare° le scritte (in lingue poco o niente affatto conosciute)	
S 1.3.1	Saper isolare le unità grafiche (/frasi / parole / unità minime /)	
S 1.3.2	All'occorrenza, saper stabilire corrispondenze tra grafia e fonìa	
S 1.3.2.1	Saper decifrare un testo redatto in scrittura non familiare, una volta isolate le unità e stabilite le corrispondenze grafo-fonetiche	
S 1.4	Saper °osservare/ analizzare° strutture sintattiche e/o morfologiche	
S 1.4.1	Saper scomporre in parole una parola composta	
S 1.4.2	Saper analizzare una struttura sintattica in una lingua non familiare, partendo dalla sua ricorrenza con forme lessicali diverse	
S 1.4.3	Essere in grado di accedere almeno in parte al senso di un enunciato in una lingua poco o niente affatto conosciuta sulla base di una localizzazione delle parole e di un'analisi della struttura °sintattica / morfosintattica°	
S 1.5	Saper analizzare modi di funzionare e funzioni pragmatiche (in una lingua poco o niente affatto °conosciuta / familiare°)	
S 1.5.1	Saper analizzare nessi tra forme e funzioni pragmatiche [atti di linguaggio]	
S 1.5.2	Saper analizzare nessi tra forme e °contesto / situazione°	
S 1.5.3.	Saper analizzare nessi tra forme e interazione	
S 1.6	Saper analizzare repertori comunicativi °plurilingui / in situazione plurilingue°	
S 1.7	Saper analizzare la natura culturale di diversi aspetti relativi alla comunicazione	



S 1.7.1	Saper analizzare i malintesi di origine culturale	
S 1.7.2	Saper analizzare schemi di interpretazione (/stereotipi/)	
S 1.8	Saper analizzare l'origine culturale di alcuni comportamenti particolari	
S 1.9	Saper analizzare alcune particolarità di ordine sociale in quanto conseguenze di culture diverse	
S 1.10	Saper elaborare un sistema interpretativo che permetta di apprendere le particolarità di una cultura {attribuzioni di significato, credenze, pratiche culturali ...}	

Sezione II. Saper identificare / saper individuare












S 2	Saper °identificare [individuare]° °elementi linguistici / fenomeni culturali in °lingue / culture° più o meno familiari	
S 2.1	°Saper °identificare [individuare]° delle forme sonore [saper riconoscere³⁹ uditive]°	
S 2.1.1	Saper °identificare [individuare]° °elementi fonetici semplici [suoni]°	
S 2.1.2	Saper °identificare [individuare]° elementi prosodici	
S 2.1.3	Saper °identificare [individuare]° all'ascolto un morfema o una parola	
S 2.2	Saper °identificare [individuare]° forme grafiche	
S 2.2.1	Saper °identificare [individuare]° segni grafici elementari {lettere, ideogrammi, segni di interpunzione ...}	
S 2.2.2	Saper °identificare [individuare]° alla lettura del testo scritto °un morfema / una parola° di una lingua familiare o no	


³⁹ A proposito di *ricoscere*, cfr. sezione 4.1.2.1.










S 2.3	Saper °identificare [individuare]°, a partire da indizi linguistici differenti, parole di origini diverse	
S 2.3.1	Saper °identificare [individuare]° °prestiti / parole di origine internazionale / regionalismi°	
S 2.4	Saper °identificare [individuare]° °categorie / funzioni / marche° grammaticali {articolo, possessivo, marche del tempo, marche del plurale ...}	
S 2.5	Saper identificare delle lingue sulla base dell'individuazione di forme linguistiche	
S 2.5.1	Saper identificare delle lingue sulla base di indizi sonori	
S 2.5.2	Saper identificare delle lingue sulla base di indizi grafici	
S 2.5.3	Saper identificare delle lingue sulla base di °parole conosciute / espressioni note°	
S 2.5.4	Saper identificare delle lingue sulla base di marche grammaticali note	
S 2.6	Saper identificare funzioni pragmatiche	
S 2.7	Saper identificare generi di discorso	
S 2.8	Saper °identificare [individuare]° °specificità / relazioni / appartenenze° culturali	
S 2.8.1	Saper °identificare [individuare]° °specificità / relazioni / appartenenze° culturali ° di altri alunni della classe / di altri componenti di un gruppo°	
S 2.8.2	Saper °identificare [individuare]° le proprie °specificità / relazioni / appartenenze° culturali	
S 2.9	Saper °identificare [individuare]° le variazioni comunicative dovute a specificità / relazioni / appartenenze° culturali	
S 2.9.1	Saper identificare i rischi di malintesi dovuti alle differenze di culture comunicative	

S 2.10	Saper °identificare [individuare]° comportamenti particolari legati a differenze culturali	
S 2.11	Saper °identificare [individuare]° pregiudizi culturali	




Sezione III. Saper confrontare




S 3	Saper confrontare i fenomeni °linguistici / culturali° di °lingue / culture° diverse [Saper percepire la contiguità e la distanza °linguistica / culturale°]	
S 3.1	Saper padroneggiare procedure di comparazione	
S 3.1.1	Saper stabilire correlazioni di somiglianza e differenza tra °le lingue / le culture° a partire °dall’osservazione / dall’analisi / dall’identificazione / dalla localizzazione° di alcuni dei loro elementi	
S 3.1.2	Saper formulare ipotesi relative °alla contiguità / alla distanza° linguistica o culturale	
S 3.1.3	Saper utilizzare una gamma di criteri per stabilire °la contiguità / la distanza° linguistica o culturale	
S 3.2	°Saper percepire la contiguità e la distanza sonore [saper discriminare all’ascolto]°	
S 3.2.1	Saper percepire la contiguità e la distanza tra °elementi fonetici semplici [suoni]°	
S 3.2.2	Saper percepire la contiguità e la distanza tra elementi prosodici	
S 3.2.3	Saper percepire la contiguità e la distanza tra elementi sonori della misura °di un morfema / di una parola°	
S 3.2.4	Saper confrontare le lingue all’ascolto	
S 3.3	Saper percepire la contiguità e la distanza grafiche	

S 3.3.1	Saper percepire le somiglianze e le differenze tra segni grafici	
S 3.3.2	Saper percepire la contiguità e la distanza tra elementi scritti della misura °di un morfema / di una parola°	
S 3.3.3	Saper confrontare le scritture utilizzate da °due / più° lingue	
S 3.4	Saper percepire la contiguità lessicale	
S 3.4.1	Saper percepire la contiguità lessicale diretta	
S 3.4.2	Saper percepire la contiguità lessicale *indiretta* <a partire da una contiguità con termini della stessa famiglia di parole in una delle lingue>	
S 3.4.3	Saper confrontare la forma dei prestiti con quella che hanno nella lingua di origine	
S 3.5	Saper percepire una somiglianza globale tra °due/più° lingue	
S 3.5.1	Saper formulare, sulla base di somiglianze tra lingue, ipotesi relative alla loro eventuale parentela	
S 3.6	Saper confrontare i rapporti fonia-grafia tra le lingue	
S 3.7	Saper confrontare i funzionamenti grammaticali di lingue diverse	
S 3.7.1	Saper confrontare strutture di frasi tra lingue diverse	
S 3.8	Saper confrontare le funzioni grammaticali tra lingue diverse	
S 3.9	Saper confrontare le culture comunicative	
S 3.9.1	Saper confrontare i generi del discorso tra lingue diverse	
S 3.9.1.1	Saper confrontare i generi del discorso di cui si dispone nella propria lingua con i generi del discorso utilizzati in un'altra lingua	







S 3.9.2	Saper confrontare i repertori comunicativi attivati in lingue e culture diverse	
S 3.9.2.1	Saper confrontare i propri °repertori / comportamenti° con quelli di parlanti di altre lingue	
S 3.9.2.2	Saper confrontare le pratiche di comunicazione non verbali di altri con quelle proprie	
S 3.10	Saper °confrontare fenomeni culturali [percepire la contiguità / distanza culturale]°	
S 3.10.1	Saper utilizzare una gamma di criteri per individuare °la contiguità / la distanza° culturale	
S 3.10.2	Saper percepire alcune differenze e somiglianze relative a diversi domini della vita sociale {condizioni di vita, vita professionale, vita associativa, rispetto dell'ambiente ...}	
S 3.10.3	Saper confrontare °i significati / le connotazioni° corrispondenti a fatti culturali {confrontare le concezioni del tempo, ...}	
S 3.10.4	Saper confrontare diverse pratiche culturali	
S 3.10.5	Saper collegare °documenti / eventi° di un'altra cultura a °documenti / eventi° della propria cultura	







Sezione IV. Saper parlare delle lingue e delle culture

S 4	Saper °parlare di / spiegare ad altri° alcuni aspetti °della propria lingua / della propria cultura / di altre lingue / di altre culture°	
S 4.1	Saper costruire spiegazioni °adattate a un interlocutore straniero su un fatto riguardante la propria cultura / adattate a un interlocutore appartenente alla propria cultura su un fatto riguardante un'altra cultura°	
S 4.1.1	Saper parlare dei pregiudizi culturali	







S 4.2	Saper chiarire malintesi	
S 4.3	Saper esprimere le proprie conoscenze sulle lingue	
S 4.4	Saper sostenere argomentazioni sulla diversità culturale {svantaggi, inconvenienti, difficoltà ...} e costruire la propria opinione su questo tema	














Sezione V. Saper costruire ciò che si sa in una lingua per comprendere in un'altra lingua o produrre in un'altra lingua

S 5	Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività °di comprensione / di produzione° in un'altra lingua	
S 5.1	Saper costruire °un insieme di ipotesi / una «grammatica di ipotesi»° inerente alle corrispondenze o alle non corrispondenze tra le lingue	
S 5.2	Saper identificare *basi per il transfer* <elemento di una lingua che permette il trasferimento di conoscenze °tra lingue [interlinguistico] / all'interno di una lingua [intralinguistico]°>	
S 5.2.1	Saper confrontare delle basi per il transfer della lingua d'arrivo con quelle già mentalmente *attivate* <di cui alcuni elementi vengono richiamati alla mente di fronte al compito>	
S 5.3	Saper effettuare transfer interlinguistici (/transfer di identificazione <che stabiliscono un rapporto tra un elemento identificato della lingua familiare e un elemento della lingua non familiare da identificare > / transfer di produzione <attività di produzione linguistica in una lingua non familiare> /) da una lingua conosciuta ad una lingua non familiare	
S 5.3.1	Saper °effettuare transfer di forma [far scattare il transfer]° secondo le °caratteristiche / regolarità e irregolarità° interfonologiche e intergrafematiche	














S 5.3.2	Saper effettuare *transfer di contenuto (semantico)* <saper riconoscere le significazioni nucleo all'interno delle corrispondenze di significazione>	
S 5.3.3	°Saper stabilire regolarità grammaticali in una lingua non familiare sulla base di regolarità grammaticali della lingua familiare / saper effettuare transfer grammaticali (/transfer di funzione/) [°]	
S 5.3.4	Saper stabilire *transfer pragmatici* <saper stabilire un rapporto tra le convenzioni comunicative della propria lingua e quelle di un'altra lingua>	
S 5.4	Saper effettuare transfer intralinguistici (°che precedono / che seguono° i transfer interlinguistici)	
S 5.5	Saper controllare i transfer effettuati	
S 5.6	Saper identificare le proprie strategie di lettura nella prima lingua (L1) e applicarle nella seconda (L2)	













Sezione VI. Saper interagire

S 6	Saper interagire in situazione di contatti °di lingue/ di culture°	
S 6.1	Saper comunicare in gruppi bi/plurilingui tenendo conto del repertorio dei propri interlocutori	
S 6.1.1	Saper riformulare (/semplificando la struttura dell'enunciato / variando il lessico / avendo cura di pronunciare in maniera più chiara/)	
S 6.1.2	Saper discutere strategie di interazione	
S 6.2	Saper chiedere aiuto per comunicare in gruppi bi/plurilingui	
S 6.2.1	Saper sollecitare dall'interlocutore una riformulazione	

S 6.2.2	Saper sollecitare dall'interlocutore una semplificazione	
S 6.2.3	Saper sollecitare dall'interlocutore un cambiamento di lingua	
S 6.3	Saper comunicare tenendo conto delle differenze °sociolinguistiche / socioculturali°	
S 6.3.1	Saper utilizzare con cognizione di causa le formule di cortesia	
S 6.3.2	Saper utilizzare con cognizione di causa formule convenzionali per rivolgere la parola a qualcuno	
S 6.3.3	Saper variare i registri a seconda delle situazioni	
S 6.3.4	Saper utilizzare le °espressioni/formule° °dell'immaginario / idiomatiche° in funzione delle appartenenze culturali degli interlocutori	
S 6.4	Saper comunicare «tra le lingue»	
S 6.4.1	Saper riferire in una lingua informazioni trattate in una o più altre lingue	
S 6.4.1.1	Saper presentare in una lingua un °commento / resoconto° a partire da un insieme plurilingue di documenti	
S 6.5	Saper attivare il parlato bi/plurilingue quando la situazione comunicativa vi si presta	
S 6.5.1	Saper °variare / alternare° °le lingue / i codici / i modi di comunicazione°	
S 6.5.2	Saper produrre un testo alternando i registri / le varietà / le lingue in modo funzionale (quando la situazione vi si presta)	

Sezione VII. Saper apprendere

S 7	Saper appropriarsi di/ apprendere° elementi o usi linguistici / riferimenti o comportamenti culturali° propri di °lingue / culture° più o meno familiari	
S 7.1	Essere in grado di memorizzare elementi non familiari	
S 7.1.1	Essere in grado di memorizzare elementi sonori non familiari {elementi fonetici semplici, elementi prosodici, parole ...}	
S 7.1.2	Essere in grado di memorizzare elementi grafici non familiari {lettere, ideogrammi, parole ...}	
S 7.2	Saper riprodurre elementi non familiari	
S 7.2.1	Saper riprodurre elementi sonori non familiari {elementi fonetici semplici, elementi prosodici, parole ...}	
S 7.2.2	Saper riprodurre elementi grafici non familiari {lettere, ideogrammi, parole ...}	
S 7.3	Saper trarre profitto, per l'apprendimento, da acquisizioni pregresse relative alle lingue e alle culture	
S 7.3.1	Saper trarre profitto da esperienze interculturali pregresse per approfondire le proprie competenze interculturali	
S 7.3.2	Saper utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite in una lingua per apprendere un'altra lingua	
S 7.3.3	Saper utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite in una lingua per sviluppare le proprie conoscenze e competenze in quella stessa lingua (sulla base di procedure di comparazione intralinguistica, di induzione, di deduzione ...)	
S 7.4	Saper trarre profitto dai transfer effettuati (/riusciti / non riusciti/) da una lingua conosciuta ad un'altra lingua per impossessarsi degli elementi di questa lingua	
S 7.5	Saper appropriarsi di un sistema di corrispondenze e di non-corrispondenze intralinguistiche rispetto alle lingue che si conoscono a livelli diversi	

S 7.6	Saper apprendere in modo autonomo	
S 7.6.1	Saper utilizzare risorse che facilitano l'apprendimento linguistico e culturale	
S 7.6.1.1	Saper utilizzare strumenti linguistici di riferimento {dizionari bilingui, compendi grammaticali ...}	
S 7.6.1.2	Saper ricorrere ad altre persone per apprendere (/saper sollecitare correzioni dal proprio interlocutore / saper sollecitare nozioni o spiegazioni /)	
S 7.7	Saper gestire in modo riflessivo il proprio apprendimento	
S 7.7.1	Saper definire i propri °bisogni / obiettivi° di apprendimento	
S 7.7.2	Saper applicare consapevolmente strategie di apprendimento	
S 7.7.3	°Saper trarre profitto da esperienze di apprendimento precedenti in occasione di nuove occasioni di apprendimento [saper realizzare transfer di apprendimento]°	
S 7.7.3.1	Saper trarre profitto, per l'apprendimento di una nuova lingua, da precedenti esperienze di uso di competenze e di conoscenze nella °propria lingua / nelle proprie lingue / in un'altra lingua / in altre lingue°	
S 7.7.4	Saper °osservare / controllare° le proprie procedure di apprendimento	
S 7.7.4.1	Saper individuare °i progressi / le assenze di progressi° nel proprio apprendimento	
S 7.7.4.2	Saper confrontare i propri percorsi di apprendimento tenendo conto del loro successo o del loro fallimento	

4. PER COMPRENDERE MEGLIO IL REFERENZIALE - INTEGRAZIONI

4.1. Per una migliore comprensione delle liste delle risorse

4.1.1. Indicazioni

4.1.1.1. Indicazioni generali

Predicati e oggetti

I descrittori delle risorse sono generalmente costituiti da un predicato epistemico o praxeologico, verbale o nominale (*conoscere, sapere, sapere identificare, sapere confrontare, apertura a, atteggiamento critico, avere fiducia...*) e da un oggetto al quale si applica questo attributo (*alcune famiglie di lingue, le lingue poco valorizzate, i prestiti, la diversità, i pregiudizi, le relazioni fonico-grafiche, le culture sono in costante evoluzione*):

K 11	<i>Sapere</i>	<i>che le culture sono in costante evoluzione</i>
	[predicato]	[oggetto] ⁴⁰
A 9.4	<i>Atteggiamento critico</i>	<i>nei confronti °dei propri valori [delle proprie norme] e dei valori [delle norme] altrui°</i>
	[predicato	[oggetto]

Per i saper essere e i saper fare, si è operata una prima categorizzazione in funzione dei predicati e una sotto-categorizzazione – all’interno di ciascuna categoria di predicati – è stata fatta in funzione degli (dei tipi di) oggetti.

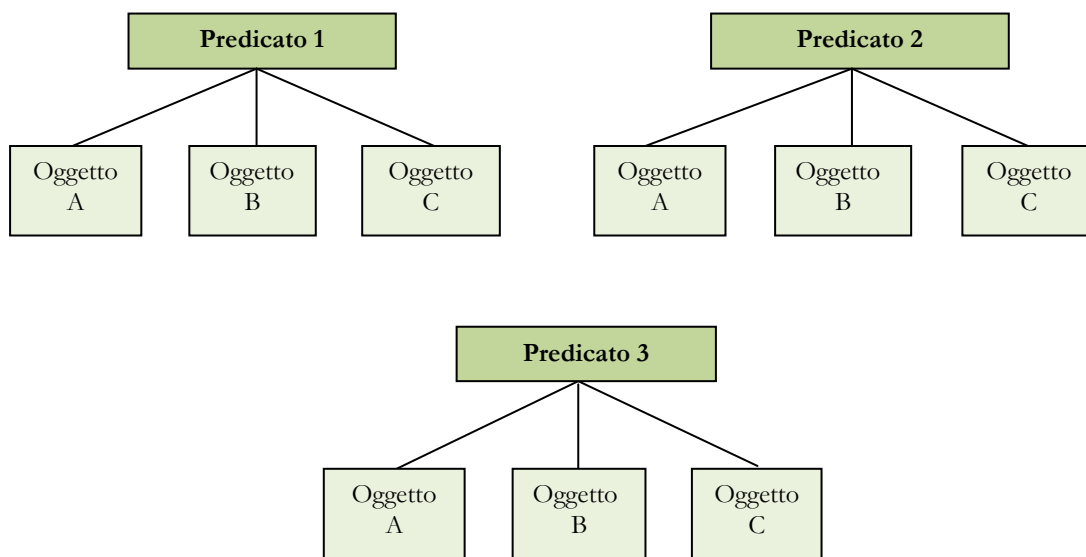
Nella lista dei saperi, la varietà molto limitata dei predicati ha portato a privilegiare, come principio primo di organizzazione, una ripartizione in domini tematici nei quali si iscrivono i diversi oggetti. Ad esempio: *La lingua come sistema semiologico / Somiglianze e differenze tra lingue / Diversità culturale e diversità sociale / La diversità delle culture.*

Maggiori dettagli verranno forniti nelle indicazioni relative a ciascuna lista (cfr. dal § 4.1.1.2. al § 4.1.1.4.).

⁴⁰ Non si è voluto qui proporre un’analisi logico-semantica esauriente e precisa dei descrittori, ma fornire una base approssimativa che permettesse di chiarire l’organizzazione delle liste. Siamo consapevoli dell’esistenza di altri elementi, come quelli che precisano le modalità del saper fare e la cui appartenenza al “predicato” o all’ “oggetto” deve essere esplicitata o discussa (in varie lingue, secondo le situazioni, tra lingue diverse, consapevolmente, ...), come pure quella di descrittori nei quali “l’oggetto” non è espresso.

Le difficoltà dovute a classificazioni incrociate

In effetti la distinzione tra *predicato* e *oggetto* comporta una difficoltà ben nota quando si fa ricorso ad una tipologia come quella delle classificazioni incrociate: potenzialmente ciascun descrittore può essere classificato 1) in funzione del suo predicato o 2) in funzione del suo oggetto. E se i medesimi oggetti possono essere correlati a più di un predicato, la classificazione che si ottiene non può che essere di questo tipo:



Questa difficoltà può essere illustrata con un esempio (semplificato) relativo a dei saper fare:

Se si correlano tre oggetti (Oggetto A: *un fonema*; Oggetto B: *un termine*; Oggetto C: *un malinteso di origine culturale*) ai predicati *Saper osservare* (Predicato 1), *Saper identificare* (Predicato 2), *Saper confrontare* (Predicato 3), si ottiene esattamente la stessa organizzazione sopra rappresentata.

È chiaro che questa organizzazione – inevitabile dal punto di vista logico – risulta essere molto ridondante e potrebbe portare a costruire liste molto lunghe di scarsa utilità.

Si vedrà, nelle indicazioni relative a ciascuna lista (dal § 4.1.1.2 al § 4.1.1.4.), come la questione delle classificazioni incrociate (che possono implicare criteri di classificazione diversi dalla ripartizione in *predicati / oggetti*) sia regolata all'interno di ognuna delle liste.

Il problema della reciproca esclusione

Da una lista di categorie ci si attende che gli elementi che la costituiscono si escludano gli uni con gli altri: ciascuna categoria dovrebbe essere chiaramente distinta dalle altre.

È di questo aspetto che tratteremo ora, rinviando alle osservazioni terminologiche del paragrafo 4.1.2. la questione della scelta dei termini in una lingua data (qui l'italiano)⁴¹.

Non sembra che l'ideale di una reciproca esclusione sia possibile da realizzare per i predicati di cui noi parliamo, nella misura in cui le operazioni, le modalità della conoscenza e i modi di essere / atteggiamenti a cui questi predicati rinviano (*osservare, analizzare, sapere, sapere che, rispettare, essere disposto a*, ecc.) hanno, l'una in rapporto alle altre, una relativa autonomia⁴².

Si illustrerà questo punto con un esempio relativamente semplice che si riferisce al dominio del saper fare: identificare e comparare.

A prima vista queste due operazioni sembrano essere ben distinte. Tuttavia (cfr. § 4.1.2.3.) se si tiene conto che identificare un oggetto significa constatare che

1. un oggetto e un altro oggetto dati sono in realtà lo stesso oggetto;
2. un oggetto appartiene ad una classe di oggetti in quanto ne condivide caratteristiche comuni

si può notare come sottesa ad una operazione di identificazione vi sia sempre una operazione di comparazione, di confronto.

Altri esempi verranno segnalati in 4.1.2.

A proposito delle categorie relative all'apprendimento

In ciascuna lista si è ritenuto preferibile raggruppare determinati descrittori in una specifica categoria (ad esempio, la categoria **Lingua e acquisizione/apprendimento** per quelli dei *saperi*, la categoria **Atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento** e la categoria **Saper apprendere** rispettivamente per i descrittori relativi al *saper essere* e al *saper fare*).

Ciò non significa tuttavia che consideriamo queste risorse le sole in grado di contribuire allo sviluppo della competenza nel costruire e ad ampliare il proprio repertorio linguistico e culturale plurale (cfr. la *Competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale* che abbiamo preso in considerazione nella tavola delle competenze, parte 2). Numerose altre risorse contribuiscono alla sua costruzione.

Per fare un semplice esempio, si vede bene che *Sapere che le lingue funzionano secondo regole / norme*, descrittore collocato nella categoria *La lingua come sistema semiologico* della lista dei saperi, contribuisce anche allo sviluppo della competenza relativa da

⁴¹ Siamo consapevoli del legame che esiste tra le due questioni: in realtà si tratta di cercare di afferrare attraverso categorie distinte le une dalle altre ciò che si esprime attraverso le parole di una lingua. Pensiamo tuttavia di poter raccogliere in questa prima serie di osservazioni le difficoltà relative alla complessità stessa dei fenomeni chiamati in causa.

⁴² A questa constatazione giunge anche D'Hainaut (1977), che, nei suoi studi, definisce *operazioni intellettuali* attività come *analizzare, sintetizzare, confrontare* e dichiara, fin dall'introduzione a questa parte del suo lavoro (p. 114) che «le attività che ci accingiamo a suggerire non [...] si escludono a vicenda».

apprendere. Ci è sembrato tuttavia superfluo inserire una seconda volta questo descrittore nella categoria *Lingua e acquisizione / apprendimento*.

Le categorie dedicate specificamente all'apprendimento raccolgono descrittori i cui oggetti si riferiscono all'apprendimento (*strategie di apprendimento, acquisizioni linguistiche, ecc.*) e non direttamente alle realtà linguistiche/culturali e/o i cui predicati (soprattutto nel caso dei saper fare) si riferiscono ad attività direttamente orientate verso un particolare apprendimento (*saper memorizzare, saper riprodurre, ecc.*).

Raggruppare in questo modo i descrittori specificamente correlati all'apprendimento ci è parsa una soluzione interessante per fare emergere l'importanza di questa categoria. Essa presenta tuttavia l'inconveniente – seppure poco rilevante – di portare a volte ad utilizzare nuovamente predicati che compaiono già in altre categorie. Nel referenziale dei saper essere, ad esempio, il predicato *Desiderio di ...*, che costituisce uno degli elementi di A8, compare anche in A18 (*Motivazione ad apprendere lingue*), sotto la forma *Desiderio di perfezionare la padronanza °della propria prima lingua / della lingua di scolarizzazione°* (A 18.1.2) e *Desiderio di apprendere altre lingue* (A 18.1.3).

4.1.1.2. Indicazioni riguardanti la lista dei “Saperi”

Lingua e cultura – una dicotomia giustificabile

Nella lista che proponiamo abbiamo separato i descrittori che riguardano i saperi relativi alla lingua e alla comunicazione da quelli relativi alla cultura. Questo non vuol dire che pensiamo che la lingua e la cultura funzionino in modo distinto nelle pratiche linguistiche e nei discorsi in contesto o che trascuriamo il ruolo fondamentale del legame tra lingua e cultura nello sviluppo delle competenze comunicative. Se separiamo lingua e cultura è per facilitare la delimitazione e l'esplicitazione dei concetti-chiave e rendere più facile la riflessione sulla natura del sapere costruito dagli approcci plurali: con questa distinzione la lista diventa più chiara e più comprensibile⁴³. Infine, questa separazione dei concetti ha anche una finalità didattica: rendere più facili l'analisi e la valutazione delle pratiche scolastiche nella cui realizzazione globale lingua e cultura sono evidentemente compresenti e correlate tra loro.

Tuttavia, essendo i due aspetti spesso strettamente interconnessi, non è sempre stato facile prendere decisioni sull'attribuzione dei descrittori all'una o l'altra di queste due grandi parti della nostra lista. Ad esempio, abbiamo deciso di mettere nella parte dedicata alla lingua e alla comunicazione descrittori come *Sapere che, per interpretare queste varietà, è necessario tener conto delle caratteristiche socioculturali di chi le usa* (K 2.1.2, in riferimento alle varietà linguistiche) o *Sapere che la cultura e l'identità influiscono sulle interazioni comunicative* (K 10.2) in cui ci si può riferire nello stesso tempo alla lingua ed

⁴³ Si noti che questa scelta è linea con quella del QCER, che fa riferimento (p. 8) alle *conoscenze linguistiche (savoirs linguistiques* nell'edizione francese, p. 12) e colloca, fra le competenze generali, *il sapere o conoscenza dichiarativa* che «va intesa come conoscenza ricavata dall'esperienza (sapere empirico) o da un apprendimento formale (sapere accademico) (p. 13 e p. 125 e sgg. per ulteriori dettagli).

alla comunicazione. In altri casi, ad esempio per i descrittori del tipo *Sapere che l'identità si costruisce ...*, si è preferito enunciare un descrittore per ciascuna delle due parti: K 2.4: *Sapere che l'identità si costruisce anche in riferimento alla lingua* nella sezione “Lingua” e K 14.1: *Sapere che l'identità si costruisce su piani diversi {sociale, nazionale, sovranazionale ...}* nella sezione “Cultura”. Queste decisioni non vanno intese come una separazione reale, ma semplicemente come una focalizzazione alternativa sull'uno o l'altro dei due aspetti.

Predicati e oggetti

In base alla distinzione presentata in 4.1.1.1., i descrittori relativi ai saperi, così come quelli relativi ai saper essere o ai saper fare, possono essere scomposti in *predicati* e *oggetti*.

Nei predicati della lista dei *Saperi* si ricorre a termini poco variati, come *Saper ...*, *Conoscere ...*, *Avere conoscenze su ...*

Si possono tuttavia riconoscere delle differenze di significato tra predicati quali, ad esempio:

- a) **sapere che** (sapere che un fenomeno esiste): *Sapere che la cultura e l'identità influiscono sulle interazioni comunicative* (K 10.2);
- b) **sapere come** (sapere come funziona un fenomeno: ad esempio, come un fenomeno agisce su un altro fenomeno): *Disporre di nozioni relative al modo in cui le culture organizzano i loro ruoli nelle interazioni sociali* (K 10.2.2);
- c) **conoscere esempi** relativi ad una categoria di saperi: *Conoscere alcuni aspetti delle nozioni implicite sui quali si basa la competenza specifica nel comunicare* (K 3.5.2)⁴⁴

Indipendentemente dall'interesse di queste opposizioni dal punto di vista dell'analisi strettamente semantica, il contenuto delle risorse che ci è sembrato necessario prendere in considerazione al termine del nostro lavoro di elaborazione dei descrittori non ha fatto emergere la necessità di un ricorso sistematico a questo trittico per uno stesso oggetto⁴⁵.

Contrariamente alle liste dei saper fare e dei saper essere, questa lista non è organizzata, ad un primo livello, in funzione dei predicati. Questo dipende, da un lato, dalla loro mancanza di varietà già sottolineata, ma anche dal fatto che un'organizzazione il cui primo criterio fosse stato il trittico di cui sopra avrebbe condotto a separare artificialmente dei *sapere che*, *sapere come* e delle *conoscenze di esempi* relativi agli stessi campi di conoscenza.

In realtà, la varietà dei descrittori della nostra lista tiene conto principalmente della varietà degli oggetti. Questo perché l'organizzazione si basa, fin dal primo livello di categorizzazione, su una tipologia di oggetti (che non si pretende esaustiva).

⁴⁴ In altre parole, si tratta di saperi relativi a fatti o fenomeni [(a): astratti o generali; (c) concreti] e di saperi relativi a processi o relazioni (b).

⁴⁵ Ciò significa che, detto in altri termini (cfr. quanto chiarito in 1.5.), per un solo e medesimo oggetto: 1) non abbiamo trovato, nei dati ripresi dai documenti-fonte, voci che declinano i tre tipi di predicato; 2) non abbiamo ritenuto necessario, in funzione degli scopi didattici del nostro referenziale, aggiungere descrittori che permettessero di completare il trittico.

A proposito degli oggetti: problemi di classificazione incrociata

Nell'elaborare la nostra lista, abbiamo presto constatato che due degli assi di differenziazione dei nostri descrittori, che ci sembrava indispensabile conservare per la loro organizzazione⁴⁶, ci ponevano necessariamente dinanzi ad un problema di classificazione incrociata. Si tratta dei due assi seguenti, che hanno ciascuno dato luogo alla definizione di categorie:

- categorizzazione in funzione di **livelli di analisi linguistica** (per la parte *Lingua*), come semiologia, pragmatica, ecc., che ci conducevano, anche considerando alcuni grandi sottoinsiemi, a distinguere categorie quali: *Lingua come sistema semiologico*, *Lingua e società*, *Comunicazione verbale e non verbale*; o, in funzione di **campi della cultura**, a distinguere tra le caratteristiche generali delle culture ed i legami tra diversità culturale e diversità sociale che hanno anche dato luogo a categorie distinte (VIII ed IX);
- categorizzazione in funzione di pertinenze che si possono qualificare come **trasversali** nella misura in cui possono essere applicate a tutti i livelli di analisi che derivano dall'asse precedente: *Evoluzione delle lingue*, *Pluralità e diversità*, *Somiglianze e differenze*, come pure, su un registro un po' diverso, *Acquisizione ed apprendimento*, nella parte *Lingua*, o *Cultura e relazioni interculturali*, *Evoluzione delle culture*, *Diversità delle culture*, *Somiglianze e differenze tra culture*, *Cultura e acquisizione/apprendimento* e *Cultura e identità* nella parte *Cultura*; facciamo notare che, per la questione dell'identità, abbiamo alla fine optato per un'unica categoria (*Cultura, lingua ed identità*) che riunisce di primo acchito i due insiemi lingua e cultura, tanto questi sembrano legati per quanto riguarda questo aspetto.

Si è visto in precedenza (cfr. § 4.1.1.1) come abbiamo cercato di tenere conto delle difficoltà inerenti a questo tipo d'incrocio nella classificazione.

La scelta dei descrittori (parte “Lingua”)

Natura metalinguistica dei descrittori

Le conoscenze presentate nella lista come risorse corrispondono in gran parte a conoscenze metalinguistiche esplicite. Sono dichiarative, cioè dipendono da conoscenze di fatti, di dati, di fenomeni, o procedurali, se riguardano il funzionamento della lingua, del linguaggio, della comunicazione. Sono il **frutto dell'osservazione** e dell'**analisi più o meno consapevole di alcune caratteristiche formali della lingua**. Questo modo riflessivo di procedere conduce, in funzione dello sviluppo cognitivo di chi apprende, all'esplicitazione di alcune regole relative alla lingua e al linguaggio nel quadro di un percorso di concettualizzazione metalinguistica.

⁴⁶ Come per la distinzione *Lingua vs Cultura*, è opportuno sottolineare che questa categorizzazione non è, a nostro avviso, una categoria immanente al reale che noi cerchiamo di strutturare: essa si è resa necessaria per gli obiettivi specifici che abbiamo perseguito (la costruzione di una lista ordinata di descrittori nella prospettiva di elaborare un quadro di riferimento).

D'altra parte, queste risorse del tipo *saperi* si riferiscono alla dimensione metacognitiva e riguardano l'analisi, l'osservazione e l'apprendimento delle lingue: *Sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/ discorsive/ pragmatiche/) tra le lingue per apprendere le lingue* (K 7.2).

Infine, altre conoscenze, sempre di natura "meta", si riferiscono all'azione in situazione comunicativa e si presume possano facilitare la comunicazione endolingue o esolingue: *Sapere che bisogna adattare il proprio repertorio comunicativo al contesto sociale e culturale nel quale si svolge la comunicazione* (K 3.3) o *Sapere che, per interpretare queste varietà [della lingua: regionali, sociali, generazionali, relative a settori professionali], è necessario tener conto delle caratteristiche socioculturali di chi le usa* (K 2.1.2).

Di conseguenza, la presa in considerazione della comunicazione si giustifica con la presa in considerazione delle pratiche linguistiche in situazione, necessaria per la comprensione ed anche per l'apprendimento delle lingue. Queste pratiche segnalano infatti che la lingua ha una dimensione sociale, in particolare che la lingua è culturalmente ancorata alla realtà sociale, che la lingua è un prodotto sociale e che si usa in un contesto di comunicazione.

Oggetti linguistici e oggetti non linguistici

Alcuni descrittori descrivono un oggetto che è solo parzialmente linguistico, ad esempio le conoscenze storiche e geografiche richiamate in K 2.6. *Conoscere alcuni eventi storici (legati ai rapporti tra °i popoli/le persone°, agli spostamenti) che °hanno influenzato/ influenzano° la nascita o lo sviluppo di determinate lingue.* Si sono indicati per mostrare che l'apporto degli approcci plurali è particolarmente ricco in questo dominio grazie al carattere trasversale delle attività segnatamente legate all'osservazione delle lingue.

La denominazione delle categorie

Come è stato fatto osservare più sopra a proposito delle classificazioni incrociate, le nostre categorie si dispongono talvolta su due assi. Abbiamo scelto di ripartire le categorie disposte su questi due assi in due sotto-insiemi successivi: prima i livelli di analisi (sezioni da I a III), poi le categorie trasversali (sezioni da IV a VII):

Lingua	
Sezione I	<i>La lingua come sistema semiologico</i>
Sezione II	<i>Lingua e società</i>
Sezione III	<i>Comunicazione verbale e non verbale</i>
Sezione IV	<i>Evoluzione delle lingue</i>
Sezione V	<i>Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo</i>
Sezione VI	<i>Somiglianze e differenze tra lingue</i>
Sezione VII	<i>Lingua e °acquisizione / apprendimento°</i>

Per ridurre al massimo le ripetizioni dovute alla classificazione incrociata, abbiamo cercato di evitare di inserire nelle sezioni I - III descrittori che fossero troppo fortemente legati alle categorie trasversali IV - VII. Quando è stato necessario considerare, nelle categorie trasversali, descrittori che avrebbero potuto essere inclusi anche nelle sezioni I - III, abbiamo cercato di raccogliarli in sottoinsiemi che corrispondessero alle sezioni I - III, in questo stesso ordine.

Si trovano così nella sezione VI (*Somiglianze e differenze tra lingue*) descrittori relativi alla lingua come sistema semiologico (dunque sezione I). Essi sono raccolti nella prima parte di questa categoria e sono seguiti da un insieme di descrittori che riguardano la comunicazione (sezione III).

Aggiungiamo, qui di seguito, alcune osservazioni destinate a rendere più esplicite e chiare, dove ci è sembrato opportuno, la scelta effettuata e la coerenza di alcune sezioni:

■ *La lingua come sistema semiologico* (sezione I)

In questa categoria sono incluse alcune risorse che riguardano la lingua come sistema di segni. Essa comprende conoscenze generali, in particolare sull'arbitrarietà del segno linguistico, alcune delle quali possono dare luogo, se non vengono costruite, ad altrettanti ostacoli conoscitivi. Altre costituiscono schermi metalinguistici, conoscenze errate, spesso frutto di un etnocentrismo linguistico. L'osservazione di più lingue permette agli studenti di sistematizzare le conoscenze scoperte generalizzandole nell'ambito di un processo di distanziamento. È così che si costruisce la comprensione del carattere convenzionale della lingua, dell'esistenza delle regole che governano il suo funzionamento a livelli diversi di analisi: morfosintattica, fonetica, fonologica, della scrittura e del parlato. In altri termini, gli approcci plurali mirano a facilitare la comprensione e l'acquisizione di questi concetti linguistici di base.

■ *Lingua e società* (sezione II)

Anche questa sezione è correlata allo studio della lingua, ma nella sua dimensione sociale. La lingua è considerata, in questa prospettiva, come un insieme di opzioni tra le quali le persone devono scegliere se vogliono riuscire nella comunicazione. La sezione III, *Comunicazione verbale e non verbale*, allarga ulteriormente il campo dello studio rispetto al concetto di lingua. Infatti, la sezione III tratta dell'uso della lingua come sistema multicanale (secondo le proposte derivate dalle teorie di Palo Alto, o quelle degli approcci interazionisti) che occorre situare in una prospettiva pragmatica e culturale. La comunicazione è considerata come un comportamento degli interlocutori. È per questo che si può affermare che, per reagire nelle interazioni, e soprattutto nei contesti multilingui, occorre non soltanto disporre di conoscenze relative al codice linguistico verbale e non verbale, ma anche sapere di che cosa e a chi parlare, come ed in quale situazione farlo, ed anche quando intervenire o tacere. La comunicazione mette in gioco anche il concetto di identità. Questo concetto è recepito dal punto di vista dell'accettazione e della costruzione di una identità sociale nella quale la lingua / le lingue occupano un posto importante.

■ *Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo* (sezione V)

In questa sezione abbiamo voluto prendere in considerazione le diverse risorse centrate sulla diversità di lingue, secondo le proposte del QCER, sia quelle relative alla coesistenza di lingue diverse in una data società sia quelle relative alla conoscenza di un certo numero di lingue. I descrittori includono queste variazioni mettendo l'accento sulla complessità delle situazioni di contatto fra lingue e dei fenomeni legati alle rappresentazioni reciproche dei gruppi sociali.

■ *Lingua e °acquisizione / apprendimento°* (sezione VII)

In questa sezione, che consideriamo una categoria trasversale, non abbiamo ritenuto necessario distinguere tra acquisizione/apprendimento di elementi fonologici, di funzioni pragmatiche, di regolarità di registro in funzione del contesto sociale, ecc. Ci riferiamo, con i descrittori indicati in questa sezione, all'aspetto dichiarativo di una competenza fondamentale, quella del sapere apprendere. I descrittori inclusi nella lista mirano a sviluppare la capacità di transfer, tra i soggetti, delle conoscenze da un dominio di saperi all'altro. Si tratta in particolare di conoscenze che riguardano il fare riferimento ad una conoscenza linguistica per comprendere un altro fenomeno linguistico nel corso dell'apprendimento: *Sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/discorsive/pragmatiche/) tra le lingue per apprendere le lingue* (K 7.2). Si tratta di repertori di saperi espliciti di ordine meta-apprenditivo che possono facilitare i processi di apprendimento nel dominio delle lingue ed in qualsiasi altro dominio: *Sapere che è utile conoscere bene le strategie che si utilizzano al fine di adattare ai propri obiettivi* (K 7.6).

La scelta dei descrittori (parte “Cultura”)

Natura degli oggetti indicati

Nella parte dedicata alla cultura abbiamo proposto due tipi di saperi che si dispongono dunque sui due assi sopraindicati (campi della cultura e categorie trasversali):

- a) la cultura come sistema (modelli) di pratiche apprese e condivise, caratteristiche di una certa comunità, che aiutano a prevedere e ad interpretare determinati comportamenti dei membri di questa comunità, ad esempio: *Conoscere alcune °somiglianze / differenze° tra la propria cultura e quella degli altri* (K 13.2.1);
- b) la cultura come insieme di forme mentali (modi di pensare, di sentire, ecc.), di rappresentazioni accettabili da parte di una comunità, vale a dire non strettamente individuali. Si tratta perciò di saperi quali, ad esempio, K 8.6.2, che rinviano alla conoscenza di queste forme mentali, di questi schemi interpretativi culturalmente definiti e condivisi: *Conoscere alcuni schemi interpretativi propri di alcune culture per ciò che concerne la conoscenza del mondo {la numerazione, i sistemi di misura, i modi di calcolare il tempo, ecc.}*

La denominazione delle categorie

Come più sopra richiamato a proposito delle classificazioni incrociate, anche le nostre categorie riguardanti la cultura si dispongono su due assi. Abbiamo scelto di distribuirle in più sezioni che si avvicinano per quanto possibile a quelle prese in considerazione per la lingua:

Cultura (Sezioni VII-XV)

<i>Sezione VIII</i>	<i>Culture: caratteristiche generali</i>
<i>Sezione IX</i>	<i>Diversità culturale e diversità sociale</i>
<i>Sezione X</i>	<i>Culture e relazioni interculturali</i>
<i>Sezione XI</i>	<i>Evoluzione delle culture</i>
<i>Sezione XII</i>	<i>La diversità delle culture</i>
<i>Sezione XIII</i>	<i>Somiglianze e differenze tra culture</i>
<i>Sezione XIV</i>	<i>Cultura, lingua e identità</i>
<i>Sezione XV</i>	<i>Cultura e °acquisizione / apprendimento°</i>

Come si può notare, la sezione VIII (*Culture: caratteristiche generali*) corrisponde alla sezione I del dominio *Lingua* (*La lingua come sistema semiologico*), la sezione XI alla sezione IV, ecc. Due osservazioni ancora:

- il parallelismo non ha potuto essere mantenuto per tutte le sezioni: non vi è, nel dominio cultura, l'equivalente della sezione III, *Comunicazione verbale e non verbale*, poiché ciò non avrebbe senso.
- al contrario, le sezioni X (*Culture e relazioni interculturali*) e XIV (*Cultura, lingua e identità*) del dominio *Cultura* non hanno, propriamente parlando, corrispondenti nel dominio *Lingua*. Ma qui la ragione è diversa: precisamente perché queste due sezioni riguardano già delle relazioni tra i due domini per le quali è stato necessario fare una scelta e quindi collocarle in una o nell'altra delle due parti. Così, abbiamo inserito la sezione X nel dominio *Cultura* perché abbiamo voluto mettere l'accento sull'incidenza della cultura sulle relazioni interculturali, siano queste o no verbali; per la sezione XIV si sarebbe dovuto, in effetti, creare un terzo dominio che includesse i primi due! Per motivi di semplicità, abbiamo optato per soli due domini e deciso di collocare questa sezione nel dominio *Cultura*.

Ancora, per concludere queste osservazioni, qualche parola su queste differenti sezioni del dominio *Cultura*:

La **sezione VIII** (*Culture: caratteristiche generali*) riguarda, come indica il titolo, conoscenze generali a proposito di ciò che le culture sono (la loro complessità, la loro diversità, i campi che le compongono, ecc.); il fatto che esse sottendono regole/norme di comportamento e di pensiero; il loro legame con una visione del mondo e l'incidenza dell'appartenenza culturale, generalmente multipla, sugli individui.

La **sezione IX** (*Diversità culturale e diversità sociale*) mette in relazione cultura e società. Include descrittori che sottolineano il carattere parzialmente eterogeneo di ogni cultura, composta da sotto-culture che si possono basare su criteri sociali, ma anche sessuali, generazionali o altri.

Come osservato in precedenza, la **sezione X** (*Culture e relazioni interculturali*) mette a fuoco l'impatto dell'appartenenza culturale sulle relazioni interculturali, che siano verbali (interazione, comunicazione interculturale) o di altro tipo (stereotipi, schemi interpretativi del comportamento dei membri di altre culture, ecc.). Vogliamo inoltre far osservare che in questa sezione – come in tutte del resto – abbiamo inteso porre l'accento anche sulla conoscenza di sé e delle proprie reazioni di fronte alle differenze culturali, come pure su conoscenze (riferimenti culturali) e strategie che permettono specificamente di migliorare le relazioni interculturali.

Le **sezioni XI** (*Evoluzione delle culture*), **XII** (*La diversità delle culture*) e **XIII** (*Somiglianze e differenze tra culture*) corrispondono in gran parte alle sezioni IV, V e VI del dominio *Lingua* e non richiedono particolari commenti.

Come abbiamo già osservato, la **sezione XIV** (*Cultura, lingua e identità*) rinvia sia al dominio *Lingua* che al dominio *Cultura*. Riguarda in realtà l'identità come tale e gli elementi – sociali, culturali, linguistici, ecc. – che la costituiscono. L'identità, come costruzione di sé, è – in un certo senso – al centro degli approcci plurali e dell'educazione in generale e ci è sembrato importante metterla a fuoco in quanto tale, in termini di conoscenze relative alla sua complessità, alla sua molteplicità, alla sua pluralità e alle sue dinamiche.

Infine, la **sezione XV** (*Cultura e °acquisizione / apprendimento°*) corrisponde in parte alla sezione VII del dominio *Lingua*, ma con diverse specificità che distinguono in realtà abbastanza fortemente l'inculturazione dall'acquisizione/apprendimento linguistico, in particolare quando si tratta di una seconda (o terza, quarta, ecc.) lingua o cultura. Ad esempio, mentre nel dominio linguistico sembra sempre preferibile entrare più in profondità nell'altra lingua (migliore padronanza), questo non è necessariamente il caso per quanto riguarda l'inculturazione (*cf.* K 15.3: *Sapere che non si è mai obbligati ad adottare i °valori/ comportamenti° di un'altra cultura*).

4.1.1.3. Indicazioni riguardanti la lista dei “Saper essere”

A proposito dei saper essere

Come viene sottolineato dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, «L'attività comunicativa di chi usa/apprende la lingua non è condizionata solo dalle sue conoscenze, da capacità e abilità di comprensione, ma anche da fattori della personalità dell'individuo fatta di atteggiamenti, motivazioni, valori, convinzioni, stili cognitivi e

carattere». Ma, soprattutto, come viene precisato più avanti, «Gli atteggiamenti e i fattori della personalità sono determinanti per l'uso del linguaggio negli atti comunicativi, ma anche per la capacità di apprendere». Di conseguenza «Lo sviluppo di una “personalità interculturale”, che integri atteggiamenti e consapevolezza, è considerato da molti un obiettivo educativo importante in sé» (Consiglio d'Europa, 2002, pp. 130-131).

Il nostro referenziale di competenze – e dunque la presente lista di risorse – deve quindi tenere conto di ciò che si include oggi nella competenza generale *saper essere* del QCER. Tuttavia, nel *saper essere* non collochiamo esattamente le stesse cose del QCER. Quest'ultimo, in effetti, vi include certamente atteggiamenti, elementi che dipendono dalla motivazione, dai valori, dalle caratteristiche di personalità (quali, ad esempio: loquace/taciturno, intraprendente/timido, ottimista/pessimista, introverso/estroverso, capace o no di autostima, di mentalità chiusa/aperta, ecc.), ma anche delle cose che noi attribuiamo piuttosto ai saper fare (gli stili conoscitivi, i tratti di personalità, l'intelligenza, sempre che questa possa essere così isolata, ecc.) o ai saperi (le credenze⁴⁷, ecc.).

Inoltre, come gli estensori del QCER, dobbiamo porci alcune questioni *etiche e pedagogiche* a proposito dei saper essere che possono, in maniera legittima e pertinente, costituire obiettivi d'insegnamento/apprendimento. Il QCER (p. 131) elenca alcune di queste questioni, ad esempio:

- in quale misura lo sviluppo della personalità possa essere esplicitato come obiettivo educativo;
- in che modo il relativismo culturale possa conciliarsi con l'integrità etica e morale;
- quali fattori della personalità (a) facilitino, (b) ostacolino l'apprendimento o l'acquisizione di una lingua straniera o seconda; ecc.

Da parte nostra, riteniamo che debbano essere presi in considerazione solo i saper essere “pubblici” – quelli che, cioè, non si riferiscono all'ambito esclusivamente privato dell'individuo – che hanno un effetto “razionalizzabile” sulle competenze a questi relative⁴⁸ e, soprattutto, che sono suscettibili di essere sviluppati attraverso gli approcci plurali.

Sono dunque le risorse⁴⁹ che esprimono i diversi aspetti, pubblici, razionali e insegnabili di questi saper essere che abbiamo riunito nella parte *Saper essere* del referenziale.

Predicati e oggetti

Come per gli altri domini (cfr. il § 4.1.1.1.), l'insieme delle risorse proposte in questa parte del referenziale si basano su predicati che esprimono “modi di essere” dei soggetti – e che si applicano ad oggetti di diversa natura.

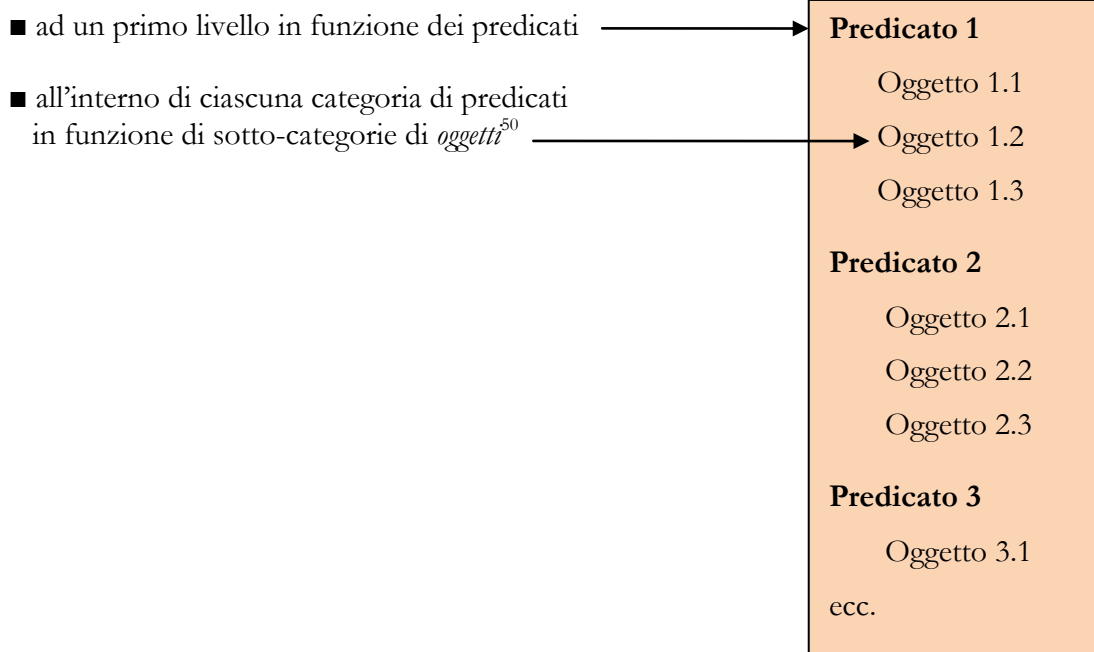
⁴⁷ di cui si può discutere la natura e lo statuto all'interno del vasto dominio dei saperi, ma che ci sembrano avvicinarsi più a questi che ai saper essere.

⁴⁸ Intendiamo cioè dire che è possibile tentare di spiegare razionalmente il modo in cui questi saper essere incidono, positivamente o negativamente, sulle competenze.

⁴⁹ Queste risorse possono essere “semplici” o “composte”, come si esplicherà in 4.2.2.

Categorie e sotto-categorie

Nella misura del possibile, abbiamo tentato di organizzare la parte *Saper essere* del referenziale in due livelli, in questo modo:



Si parlerà dunque di *organizzazione categoriale* per quanto riguarda i predicati e di *organizzazione sotto-categoriale* per quanto riguarda la suddivisione basata sugli oggetti. Ma precisiamo subito che, se l'organizzazione delle categorie di predicato è stata effettuata nella maniera più metodica e rigorosa possibile, quella delle sotto-categorie lo è molto meno – in particolare perché a) l'indicazione sistematica di tutti gli oggetti ai quali i predicati possono essere applicati sarebbe risultata ridondante⁵¹ e fastidiosa e b) la diversità degli oggetti che possono essere presi in considerazione da un predicato è importante ma appare talvolta un po' aleatoria. Ritourneremo su questo punto più avanti (cfr. *A proposito delle sotto-categorie*).

Segnaliamo ancora che, come per i saperi e i saper fare, i descrittori che – in modo particolarmente stretto – sono legati all'apprendimento sono trattati in una sezione distinta, anche se riprendono predicati già presenti come categoria nel nostro referenziale (cfr. il § 4.1.1.1, *A proposito delle categorie relative all'apprendimento*).

A proposito delle categorie (i “predicati”)

I predicati della parte *Saper essere* del referenziale esprimono dunque dei “modi di essere” dei soggetti. Essi sono formulati sia sotto forma di nome / gruppo nominale

⁵⁰ Cfr. anche il § 4.1.1.4.

⁵¹ Anche a causa di numerose classificazioni incrociate. Cfr. 4.1.1.1.

(*sensibilità verso; disponibilità ad impegnarsi*) sia sotto forma di gruppo verbale (*essere sensibile a; rispettare; essere pronto a*) privilegiando la forma che corrisponde nella maniera più stretta ed anche più univoca al significato che si intende esprimere. Il più delle volte, le espressioni nominali possono essere, d'altro canto, parafrasate – in modo più articolato – con l'inserimento di *disporre di* (*sensibilità a* → *disporre di una sensibilità a*).

Va inoltre precisato che nella nostra concezione di predicato vengono inclusi elementi che, ad una prima analisi, potrebbero essere considerati come dipendenti dall'oggetto. Così, nell'espressione *Volontà di combattere [...] i propri pregiudizi nei confronti delle altre lingue / culture° e dei loro parlanti / appartenenti°* (A 11.3), consideriamo come predicato *volontà di combattere*, e non semplicemente *volontà*. La “disposizione interna” dell'individuo non è semplicemente una *volontà*, ma una *volontà di combattere ...*. Così distingueremo, per fare un altro esempio, il predicato *accettare di rimettere in discussione* (in A 12.2 *Accettare [...] di rimettere in discussione le proprie abitudini (verbali e di altro tipo) / comportamenti / valori ...* [...] dal predicato *accettare* (come in *accettare la diversità*).

I predicati che abbiamo preso in considerazione sollevano diversi problemi “epistemologici” che riguardano le loro relazioni reciproche; ecco due esempi:

- Quando occorre riunire due termini vicini in un solo predicato? Lo abbiamo fatto per *curiosità* e *interesse* poiché abbiamo ritenuto che questi due termini esprimessero entrambi un atteggiamento di orientamento verso l'oggetto d'intensità comparabile (superiore a *sensibilità*, ma inferiore ad *accettazione positiva*)⁵².
- Al contrario, a partire da quando occorre distinguere due predicati? Abbiamo scelto ad esempio di distinguere *l'apertura a ...* da *l'accettazione positiva di ...* per sottolineare la disponibilità che presuppone *l'apertura* rispetto all'*accettazione positiva* che può ancora restare un atteggiamento essenzialmente intellettuale.

In realtà, le relazioni tra predicati non possono essere descritte in modo rigorosamente logico, per almeno due ragioni: la natura degli oggetti ai quali si applicano si ripercuote sulla loro stessa natura (*la sensibilità per la propria lingua* (cfr. descrittore A 2.1), evoca una affettività che non presuppone necessariamente *Essere sensibile a marcatori di alterità in una lingua* (cfr. descrittore A 2.2.3); e la reciproca esclusione dei predicati non è sempre garantita (l'accettazione positiva presuppone una certa sensibilità, ma, come abbiamo appena visto, la sensibilità può a sua volta presupporre l'accettazione; cfr. anche in 4.1.1.1: *La questione della reciproca esclusione*).

Accettiamo questi limiti della nostra impresa nella misura in cui questa ha valore soprattutto per la sua finalità pratica, per la sua capacità di fare luce sul dominio attualmente poco esplorato degli approcci plurali.

Vogliamo infine sottolineare che, senza che questa distinzione sia sfruttata sistematicamente, i predicati di questa parte del referenziale possono essere distinti a seconda che essi “siano in un certo qual modo orientati verso il mondo” (da se stessi → al mondo: ad esempio *l'apertura alla diversità*) o “orientati verso se stessi” (da se stessi → a se stessi attraverso il mondo: la disinvoltura, la consapevolezza della propria identità, ecc.).

⁵² In modo analogo, ad esempio, a *rispetto / stima* o a *desiderio / volontà d'impegnarsi / di agire*.

Alla fine abbiamo così distinto 19 categorie di predicati disposti in sei grandi sezioni (sezioni I - VI). Nelle indicazioni che seguono presenteremo brevemente questi sei insiemi e formuleremo, quando ciò risulta pertinente, alcune osservazioni più dettagliate per quanto riguarda l'ordine dei predicati e/o i predicati stessi.

Sezione I

Le risorse proposte in questo primo “dominio” si basano su predicati attitudinali che esprimono modi di essere dei soggetti “orientati verso il mondo”, il mondo dell’alterità e della diversità. Esse consistono, in altri termini, in atteggiamenti rispetto alla diversità delle lingue e culture e rispetto ai modi di apprenderli, a livelli di astrazione diversi. I predicati di questo insieme sono ordinati secondo una progressione di carattere attitudinale che si potrebbe collocare su un asse che va dal “meno impegnato” (*attenzione da sviluppare*) al “più impegnato” (*valorizzazione*).

In questo insieme sono incluse sei categorie di predicati:

A 1 *Attenzione*

*per le °lingue / culture / persone° «straniere»
per la diversità °linguistica / culturale/ umana° dell’ambiente,
per il linguaggio in genere,
per la diversità °linguistica / culturale/ umana° in genere [in quanto tale].*

Si tratta di un atteggiamento di base, favorito dagli approcci plurali e, nello stesso tempo, a questi necessario, ma che risulta relativamente poco specifico per gli approcci plurali. A differenza dei predicati che seguono (*sensibilità, curiosità, ecc*), l’attenzione è “neutrale”, “di constatazione” e può riguardare qualsiasi oggetto °linguistico/culturale°.

A 2 *Sensibilità* °°all’esistenza di altre °lingue / culture / persone° // all’esistenza della diversità delle °lingue / culture/ persone°.

Si tratta ancora di un atteggiamento di base che presuppone tuttavia già un orientamento “affettivo” (anche se ancora relativamente neutrale) verso l’oggetto.

A 3 *Curiosità / Interesse per* °°lingue / culture / persone° «straniere» // contesti pluriculturali / la diversità °linguistica / culturale/ umana° dell’ambiente / la diversità °linguistica / culturale / umana° in genere [in quanto tale]°°.

Si tratta di un atteggiamento il cui l’orientamento verso l’oggetto è più chiaramente marcato. Tuttavia questo atteggiamento non presuppone ancora necessariamente una “apertura” (vi può essere una curiosità “malsana” ...)°°.

A 4 *Accettazione positiva della* °°diversità °linguistica / culturale° dell’altro / del diverso°°.

⁵³ Vi è una certa gradualità tra *curiosità* e *interesse*, ma qui non verrà indicata (cfr. più sopra *A proposito delle categorie (i predicati)*).

A 5 *Apertura alla °diversità delle °lingue / delle persone / delle culture° del mondo / alla diversità in quanto tale [alla diversità in sé] [all'alterità]°°*

A 6 *Rispetto / Stima*

*per °le lingue/ culture/ persone° «straniere» / «diverse»°
per la diversità °linguistica/ culturale/ umana° dell'ambiente
per la diversità °linguistica/ culturale/ umana° in quanto tale [in genere].*

Sezione II

Le risorse proposte in questo secondo dominio si fondano su predicati attitudinali orientati verso l'azione in relazione all'alterità ed alla diversità. Consistono in atteggiamenti che esprimono una disponibilità, un desiderio, una volontà d'azione rispetto alla diversità delle lingue e delle culture e rispetto ai modi di apprenderla, a livelli diversi di astrazione.

Le due categorie di predicati incluse in questo insieme sono ordinate secondo una progressione di carattere attitudinale che si potrebbe disporre su un asse che va dal "meno impegnato" (*disponibilità*) al "più impegnato" (*volontà*).

A 7 *Disponibilità / motivazione nei confronti della °diversità / pluralità° °linguistica / culturale°.*

A 8 *Desiderio / Volontà °di impegnarsi / di agire° °°in riferimento alla diversità / pluralità° // in un ambiente plurilingue o pluriculturale°°.*

Sezione III

Questo insieme include quattro categorie di predicati che mettono a fuoco "un modo di essere" nei confronti della lingua e delle culture: attivo, volontario, che consente il superamento delle evidenze, delle acquisizioni legate alla lingua uno. La progressione va dall'interrogazione al decentramento.

A 9 *°Atteggiamento critico di interrogazione / posizione critica° nei confronti del linguaggio / della cultura in genere.*

A 10 *Volontà di costruire °conoscenze / rappresentazioni° «informate»*

Questo saper essere consiste unicamente nella volontà di costruire conoscenze di questo tipo: le conoscenze stesse dipendono dai saperi e la capacità di costruirle dipende dai saper fare / saper apprendere.

A 11 *°Disponibilità a / Volontà di° sospendere °il proprio giudizio / le proprie rappresentazioni acquisite / i propri pregiudizi°.*

A 12 *Disponibilità all'avvio di un processo di °decentramento / relativizzazione°
°linguistico(a) / culturale°.*

Sezione IV

Si tratta di tre categorie di saper essere centrate sui processi psico-sociologici dell'individuo per quanto riguarda il suo modo di essere al mondo (in un contesto di pluralità linguistica e culturale). Sono in qualche modo orientati verso il sé. L'adattamento è anzitutto un saper fare ma include anche una parte attitudinale importante. Lo distinguiamo così dalla °volontà di adattamento/disponibilità all'adattamento°, che è un saper essere, e dall'adattamento in quanto tale, che è un saper fare.

A 13 °° °Volere / essere disposto° ad adattarsi / alla flessibilità°°.

A 14 *Avere fiducia in sé / sentirsi a proprio agio.*

A15 *Sensazione di familiarità*

Qui (contrariamente a quanto indicato per le risorse legate alla sensibilità), il contenuto è per certi aspetti secondario (anche se c'è sempre un contenuto!): è la sensazione di familiarità in quanto tale, nella sua dimensione intuitiva, vissuta come elemento costitutivo della fiducia, che viene messa a fuoco.

Sezione V

Viene qui focalizzato il rapporto individuale con il linguaggio / la cultura in quanto saper essere verosimilmente necessario per agire in un contesto, in un ambiente plurale.

A 16 *Assumere un' identità (linguistica / culturale) propria.*

Sezione VI

Questo sesto insieme raccoglie gli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento. È diverso dai precedenti nella misura in cui non si tratta di un nuovo insieme di categorie di predicato relative agli atteggiamenti verso la diversità, ma di un insieme di risorse attitudinali legate in modo particolarmente stretto all'apprendimento.

A 17 *Sensibilità all'esperienza.*

Questo aspetto è centrale nella prospettiva dell'apprendimento, ma anche, in misura maggiore, quale espressione del rapporto più generale con le lingue e con le culture, di un atteggiamento generale che presuppone un rapporto concreto con la realtà (presa in considerazione dall'esperienza), una potenziale mobilità.

A 18 *Motivazione ad apprendere lingue (/della scolarizzazione / della famiglia / straniere / regionali /...).*

A 19 *Atteggiamenti che mirano a costruire rappresentazioni pertinenti e informate per l'apprendimento.*

A proposito delle sotto-categorie (gli “oggetti”)

Come preannunciato, il nostro secondo livello di organizzazione del referenziale riguarda gli oggetti sui quali poggiano i predicati che esprimono i saper essere.

Come per i *saperi* e i *saper fare* non ci sono *saper essere* indipendentemente dagli oggetti ai quali essi si applicano e che, in cambio, contribuiscono generalmente a dare ai predicati una forma in parte specifica, una colorazione ogni volta leggermente differente⁵⁴. Ad un secondo livello, quello delle sotto-categorie, i *saper essere* sono quindi organizzati secondo “**domini**” di oggetti (la lingua e, ad un livello di descrizione più fine, le parole, i suoni, gli usi, ecc.; la cultura; le persone; ecc.).

Ma occorre sottolineare che – per le ragioni richiamate in 4.1.1.1 e qui, più sopra, anche in *Categorie e sotto-categorie* (in particolare per il fatto che la maggior parte degli oggetti potrebbe essere messa in relazione con più predicati) – non abbiamo cercato di essere sistematici nell’organizzazione degli oggetti così come abbiamo fatto per quella dei predicati. Per quanto possibile, abbiamo cercato di privilegiare, per ogni predicato, gli esempi, o le illustrazioni, che sembravano di volta in volta i più adeguati tra quelli che abbiamo incontrato nei lavori del nostro corpus e, soprattutto, quelli che ci sembrano avere una particolare pertinenza didattica nella prospettiva degli approcci plurali alle lingue e alle culture.

Avrebbe potuto essere pertinente distinguere i nostri predicati secondo “**i tipi**” di **oggetti** ai quali si applicano in modo privilegiato: oggetti *concreti* (la lingua X ad esempio), oggetti *astratti*, che si possono distinguere a seconda che indichino, sotto una forma generale, globale, astratta, oggetti che potrebbero essere materializzati (la diversità delle lingue, ad esempio) o che indicano una nozione, un sentire veramente *astratti* (ad esempio, la differenza, la diversità, ecc.)⁵⁵. Vi abbiamo rinunciato per ragioni di semplicità.

⁵⁴ Cfr. più sopra quando indicato a proposito del predicato sensibilità. Ma qui non esplicheremo oltre queste differenti colorazioni.

⁵⁵ Così, ad esempio, ci sarebbero le lingue X, Y, Z, la diversità delle lingue nella classe – in altre parole un certo numero di lingue concrete, ma considerate nella loro globalità – e la diversità in quanto tale, per così dire in quanto valore (cfr. la biodiversità). Supponiamo che questi tre tipi debbano essere distinti quando si parla di atteggiamenti: così una persona razzista potrà criticare alcune “razze”... pur avendo un amico che appartiene ad una di queste. Queste distinzioni hanno anche conseguenze pedagogiche e didattiche: ci si può chiedere ad esempio se è necessario passare inizialmente attraverso la scoperta di lingue concrete prima di incominciare a costruire la nozione di diversità delle lingue e poi di diversità in quanto tale.

A proposito delle sotto-categorie “Lingua” e “Cultura”

Lingua e *cultura* costituiscono dunque *domini* relativi all’oggetto. Ma l’analisi della letteratura, così come noi l’abbiamo condotta, ci permette di verificare in modo preciso se i predicati che si applicano all’una o all’altra sono gli stessi o se, più orientati verso gli oggetti, sono specifici per l’uno e l’altro dominio. In altre parole, la distinzione metodologica che abbiamo inizialmente dovuto instaurare per ragioni di organizzazione pratica del lavoro risulta molto interessante permettendo una reciproca più chiara visione dei due domini relativi all’oggetto. È per questo che, nelle tavole proposte per il referenziale, conserviamo questa distinzione e facciamo emergere (sotto forma di commenti) i parallelismi (quando si ritrovano le stesse cose per i due domini), le “lacune” nell’uno o nell’altro dominio, o gli “assilli” legati all’uno o all’altro dominio e le contraddizioni tra questi due domini.

4.1.1.4. Indicazioni riguardanti la lista dei “Saper fare”

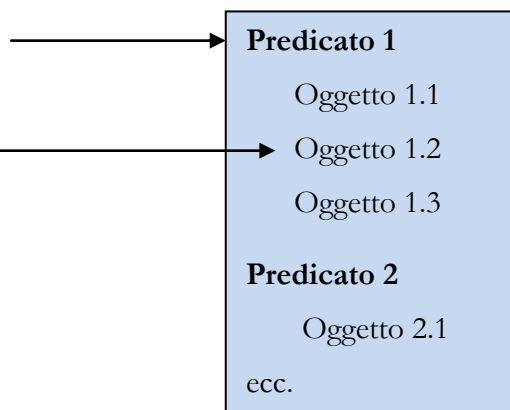
Predicati e oggetti

Come per i saperi e i saper fare, i descrittori del saper fare sono costituiti da un predicato e da un oggetto. Il predicato esprime un tipo di saper fare (*sapere osservare, sapere ascoltare, sapere individuare, sapere confrontare, sapere utilizzare, sapere interagire, sapere adattarsi, essere capace di memorizzare, ecc.*), e l’oggetto ciò a cui questo saper fare viene applicato: *sistemi di scrittura (sapere osservare -), i fraintendimenti, i malintesi (sapere situare -), il repertorio degli interlocutori (sapere tenere conto di -), situazione di contatto (sapere interagire in -)*⁵⁶.

Categorie e sotto-categorie

La lista dei descrittori è organizzata

- ad un primo livello in funzione dei predicati
- all’interno di ciascuna categoria di predicati in funzione di sotto-categorie di *oggetti*



⁵⁶ Ricordiamo che non si tratta qui, per noi, di proporre un’analisi logico-semantiche esaustiva e precisa dei descrittori, ma di fornire una base approssimativa che permetta di chiarire l’organizzazione della lista. Per maggiori dettagli, cfr. il § 4.1.1.1.

A proposito delle categorie (i “predicati”)

I predicati sono ordinati in sette sezioni:

Sezione I	<i>Saper osservare / saper analizzare</i>
Sezione II	<i>Saper identificare / saper individuare</i>
Sezione III	<i>Saper confrontare</i>
Sezione IV	<i>Saper parlare delle lingue e delle culture</i>
Sezione V	<i>Saper utilizzare ciò che si sa in una lingua per comprendere in un'altra lingua o produrre in un'altra lingua</i>
Sezione VI	<i>Saper interagire</i>
Sezione VII	<i>Saper apprendere</i>

A proposito della loro scelta⁵⁷

Il problema della reciproca esclusione:

Questa difficoltà è stata chiarita in 4.1.1.1 ed illustrata con un esempio (S 2) tratto dalla lista dei saper fare.

Abbiamo mostrato che *identificare* e *confrontare*, due predicati che ci è sembrato opportuno distinguere l'uno dall'altro, non si escludono, tuttavia, a vicenda nella misura in cui ad un'operazione di identificazione è sempre sottesa un'operazione di confronto.

Se ci si attenesse a questo primo esempio, si potrebbe pensare che il problema sia relativamente semplice e che basti considerare che *identificare* “include” *confrontare* (e questo equivale a dire che *saper identificare* è una risorsa “composta”).

Un secondo esempio – quello dei legami tra *confrontare* ed *analizzare* – ci mostrerà che, al contrario, le relazioni tra queste operazioni non sono così semplici ed unidirezionali.

Proponiamo nella sezione III *sapere confrontare* il descrittore (S 3.7.1) *Sapere confrontare strutture di frasi tra lingue diverse.*

Per confrontare strutture di frasi, occorre senza dubbio analizzarle (le strutture non si osservano direttamente, sono il prodotto di un'operazione di astrazione rispetto all'enunciato direttamente percettibile). Questa analisi delle strutture (per la quale abbiamo previsto il descrittore *sapere analizzare*, cfr. S 1.4) presuppone, a sua volta, delle operazioni che dipendono dall'identificazione (*sapere identificare*): per analizzare una struttura di frase occorre, ad esempio, poter identificare la negazione (già incontrata, ad

⁵⁷ Le osservazioni che seguono si riferiscono ad esempi tratti dalle prime tre categorie di predicati (sezione I – *sapere osservare/sapere analizzare*; Sezione II – *saper identificare / saper individuare*; Sezione III – *saper confrontare*). Queste categorie consentono di formulare osservazioni che ci sembrano valide anche per le altre categorie di predicati.

esempio, in un'altra frase)⁵⁸. E sappiamo dall'esempio precedente che *identificare* include *confrontare*.

Il contenuto del paragrafo precedente può essere rappresentato dallo schema seguente, nel quale $a \leftarrow b$ si legge *a presuppone / include b*:

saper confrontare \leftarrow *saper analizzare* \leftarrow *saper identificare* \leftarrow *saper confrontare*⁵⁹

In altre parole – e ci serviremo ancora di questa osservazione a proposito dell'ordine dei predicati nella lista – a seconda della natura (più precisamente, della complessità) dell'oggetto del confronto, *confrontare presuppone* o meno un'analisi. Per l'ultimo *saper confrontare* dello schema, si sarebbe certamente potuto proseguire nella riflessione e mostrare come esso presupponga il *sapere osservare*. (Si ritornerà anche su quest'ultimo punto).

Il problema della complessità delle operazioni (e dunque dei predicati):

Abbiamo più sopra proposto un'analisi secondo la quale *identificare* “include” *confrontare*, facendo così di *saper identificare* una risorsa composta.

Un altro caso, tratto del secondo esempio del punto precedente, mostrerà l'incertezza che è legata a tali decisioni. Si può dire che *sapere confrontare* (*delle strutture di frase tra lingue diverse*) “include” *saper analizzare* (*delle strutture sintattiche*)? Nello schema che chiarisce il secondo esempio abbiamo preso la precauzione di utilizzare *presupporre*⁶⁰ parallelamente ad *includere*. La prima riflessione che possiamo formulare è infatti che *confrontare* strutture sintattiche è un'operazione distinta da *analizzare* strutture sintattiche – essa presuppone che un'analisi sia già stata svolta – che si aggiunge all'operazione di analisi.

In questo caso – almeno dal punto di vista delle relazioni tra *sapere confrontare* e *sapere analizzare* – nulla obbliga a considerare *saper confrontare strutture di frase* come una risorsa composta che include *saper analizzare strutture di frase*.

Ci si può chiedere se una tale analisi sia realmente impossibile per la relazione tra *identificare* e *confrontare*. Non si tratta, anche qui, di due operazioni distinte successive? Ci sarebbe inizialmente un'operazione di confronto, poi, distinta della prima, un'operazione di identificazione che presuppone la precedente senza tuttavia includerla. Secondo questa analisi, il *saper identificare* non dovrebbe più essere considerato come una risorsa composta, ma come una risorsa “semplice”.

È nostra convinzione che, fatte salve riflessioni più approfondite:

⁵⁸ Avremmo potuto prendere come esempio, al posto della negazione, il verbo (identificato a partire dalla sua desinenza). Ma tale identificazione avrebbe presupposto, a sua volta, un'analisi del verbo, cosa che avrebbe complicato il nostro esempio. Ma si vede comunque bene come l'intrico delle operazioni sia una realtà costante della quale qui ci dobbiamo accontentare di mostrare il principio.

⁵⁹ Ci siamo ben guardati dal proporre uno schema circolare nel quale avremmo potuto confondere i due *saper confrontare* in un solo processo. Poiché si vede bene che se si tratta ogni volta di un'operazione *confrontare*, che non si applica sugli stessi oggetti.

⁶⁰ Utilizziamo qui *presupporre* in relazione ad un referente extralinguistico e non tanto come categoria di analisi semantica.

- nella realtà dei processi cognitivi, l'integrazione o la non integrazione in una sola operazione dipende dalla natura concreta (e anche dalla sua difficoltà) del compito e del contesto (in senso lato, ivi comprese le acquisizioni pregresse e la loro disponibilità) nel quale si colloca;
- tocchiamo qui i limiti dell'approccio decontestualizzato che sembra inerente a qualsiasi tentativo di elaborare e definire una lista di descrittori relativi alle competenze.

(Queste osservazioni si aggiungono a quelle che formuliamo più avanti nel paragrafo 4.2.2. a proposito della difficoltà di decidere se una risorsa sia semplice o composta).

Saper osservare / saper analizzare: una variazione a seconda della complessità degli oggetti:

Nella maggior parte dei casi, l'alternanza *osservare / analizzare* sembra dipendere dalla complessità che viene attribuita agli oggetti. *Analizzare* non si può applicare ad oggetti ritenuti semplici (se si considera una lettera dell'alfabeto come un oggetto non scomponibile, non si può parlare che della sua osservazione, non della sua analisi) e risulterebbe quindi come una variante di *osservare*. Questo giustifica il loro raggruppamento in una sola categoria.

Se gli oggetti che appaiono "per natura" (nel reale) più complessi (S 1.6, *un repertorio comunicativo*; S 1.4, *le strutture sintattiche*; ecc.) sembrano destinati al predicato *saper analizzare* piuttosto che al predicato *saper osservare*, non vi è automaticità nella variazione. Ciò dipende al tempo stesso:

- dall'assenza di "frontiere" a partire dalle quali un oggetto è di per sé complesso: da questo punto di vista gli oggetti si dispongono in un *continuum*;
- dal fatto che – come già rilevato – la complessità "nel reale" non è che uno degli aspetti che determinano la scelta tra *osservare* e *analizzare*: l'altro aspetto è il modo in cui l'oggetto viene considerato da chi ne parla, sia come oggetto non complesso, da osservare nella sua globalità, sia come oggetto composto le cui parti (e le relazioni tra le parti) sono da esaminare.

Non ci si dovrà perciò stupire di vedere i due termini utilizzati in relazione ad uno stesso oggetto (cfr. S 1.4 *Saper osservare / analizzare*° *strutture sintattiche e/o morfologiche*).

Saper identificare / saper individuare: una variazione che dipende dalla collocazione contestuale dell'oggetto

Si partirà dalle due attività seguenti e si cercherà di sostituire xxxxx e yyyyy con *identificare* o *individuare*:

1. attività in cui l'**oggetto da identificare** (la parola *tous* scritta su un cartellino o post it che il soggetto ha sotto gli occhi) è **isolato**; si dirà allora che il soggetto deve xxxxx la parola *tous* (dicendo, ad esempio: *È la parola che ho incontrato ieri, mi ricordo di questa parola*);

2. attività in cui l'oggetto da identificare (sempre la parola *tous*) si trova in un **testo** o in una **lista di parole** che il soggetto ha sotto gli occhi; si dirà allora che il soggetto deve *yyyyy* la parola *tous* (dicendo, ad esempio: *Ho trovato la parola che mi ha chiesto di cercare. È la parola che ho incontrato ieri, mi ricordo di questa parola*).

Si può utilizzare:

- *identificare* per *xxxxx* o *yyyyy* (attività 1 e 2);
- *individuare* unicamente per *yyyyy* (attività 2).

A proposito del loro ordine

Dal metalinguistico all'uso in una situazione comunicativa

Si potrà senza difficoltà constatare che la lista comincia con categorie che rientrano nell'area dell'osservazione e della riflessione metalinguistica e termina – tranne la categoria *Saper apprendere* – con categorie che dipendono dall'azione in una situazione comunicativa.

Tuttavia anche qui si tratta più di un *continuum* che di due domini distinti. La maggior parte dei saper fare elencati nelle prime categorie possono essere attivati non soltanto nei momenti di riflessione (tipicamente: riflessione sulla lingua in un corso di lingua), ma anche nell'ambito stesso delle situazioni comunicative, quale sostegno all'agire comunicativo.

A proposito della categoria *Saper apprendere*:

Abbiamo segnalato in 4.1.1.1 (*A proposito delle categorie relative all'apprendimento*) che la decisione di raggruppare alcuni saper fare in questa particolare categoria non significa che le risorse che vi si ritrovano siano le sole che contribuiscono allo sviluppo della competenza “costruire e ampliare il proprio repertorio linguistico e culturale plurale”.

Infatti anche numerosi descrittori collocati al di fuori della categoria *Saper apprendere* della presente lista – che siano orientati verso la dimensione metalinguistica (come ad esempio, S 1.5 - *Saper analizzare modi di funzionare e funzioni pragmatiche (in una lingua poco o niente affatto °conosciuta / familiare°)*, S 3. 4 - *Saper percepire la contiguità lessicale*) o che si riferiscano ad una situazione comunicativa (come ad esempio, S 6.5 - *Saper attivare il parlato bi/plurilingue quando la situazione comunicativa vi si presta*, S 6.2.1 - *Saper sollecitare dall'interlocutore una riformulazione*) – contribuiscono ugualmente, per una parte importante, allo sviluppo della competenza “costruire e ampliare il proprio repertorio linguistico e culturale plurale”.

La categoria *Saper apprendere*, da parte sua, comprende descrittori i cui predicati fanno riferimento ad una operazione di apprendimento (*saper memorizzare, saper riprodurre*) o i cui oggetti non designano direttamente elementi di natura linguistica o culturale, ma realtà proprie del dominio dell'apprendimento (*le attività, i percorsi di apprendimento, l'esperienza, i bisogni*).

Un asse complementare molto illusorio: dal semplice al complesso

Nella misura del possibile abbiamo provato ad aggiungere al primo asse (*dal metalinguistico alla comunicazione*) un secondo asse tendente a stabilire una progressione dal semplice (nel senso di non-composto) al più complesso (o più articolato).

Le osservazioni che abbiamo fatto più sopra a proposito della complessità delle relazioni di inclusione o di presupposizione (cfr. i significati dati a *includere* e *presupporre*, in *Il problema della complessità delle operazioni (e dunque dei predicati)*) tra le operazioni su cui si basano i nostri predicati mostrano i limiti di questo tentativo. Se è vero – come si è visto a proposito di *confrontare*, ma in seguito anche per quanto riguarda la variazione *osservare/analizzare* – che il carattere più o meno complesso di una operazione dipende anche – se non principalmente – dalla complessità del suo oggetto, la possibilità di ordinare i predicati in funzione della loro presunta complessità resta in gran parte illusoria.

Tuttavia, intuitivamente, un ordine come *Sapere osservare/analizzare* – *Saper identificare/individuare* – *Sapere confrontare* sembra risultare abbastanza fondato. Ciò dipende forse da un'altra dimensione della complessità, ovvero dal numero di oggetti su cui verte l'operazione: *osservare* ed *analizzare* possono riguardare soltanto un solo oggetto (si osserva/analizza una sillaba – anche se ciò può implicare che ci si debba riferire, per queste operazioni, ad altre sillabe), mentre *confrontare* e *identificare* o *individuare*, poiché, si è visto, includono o presuppongono *confrontare*, riguardano necessariamente più di un oggetto.

L'esistenza di un ordine dal semplice al complesso è, tra tutte le prime tre categorie e quelle che seguono, la meno discutibile. Come categorie fondamentalmente metalinguistiche, esse possono intervenire come componenti di attività più complesse relative alla comunicazione.

A proposito delle sotto-categorie (gli “oggetti”)

A proposito della loro scelta

Se si mettono da parte alcune restrizioni del tipo di quelle enunciate più sopra per *sapere analizzare* (l'oggetto deve essere di natura complessa), la maggior parte degli oggetti di natura linguistica o culturale presenti nei descrittori della lista sembrano potersi combinare con la maggior parte dei predicati. Così, per fare soltanto due esempi,

- le formule di cortesia di cui si parla in S 6.3.1 nel descrittore *Saper utilizzare con cognizione di causa le formule di cortesia* potrebbero costituire anche l'oggetto dei predicati *Saper osservare / analizzare* – *Saper identificare / individuare* – *Saper confrontare / Saper parlare di / Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività ° di comprensione / di produzione° in un'altra lingua*;
- i sistemi di scrittura di cui si parla in S 1.3 nel descrittore *Saper °osservare/ analizzare° le scritture (in lingue poco o niente affatto conosciute)* potrebbero anche essere l'oggetto dei predicati *Saper osservare / analizzare* – *Saper identificare / individuare* – *Saper confrontare / Saper parlare di / Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una*

lingua per attività °di comprensione / di produzione° in un'altra lingua / Saper utilizzare con cognizione di causa ...

Si sarà qui riconosciuto un problema di classificazione incrociata (cfr. il § 4.1.1.1 dove non a caso abbiamo presentato un esempio tratto dai saper fare).

La soluzione adottata per la lista dei saper fare si basa sulla seguente decisione: non si troveranno qui tutte le combinazioni possibili, ma soltanto quelle che – conformemente all'obiettivo didattico del nostro lavoro – possono essere considerate come elementi costitutivi di competenze che si possono porre come obiettivo – a diversi livelli di apprendimento – ricorrendo ad approcci plurali alle lingue e alle culture. Per applicare questo principio di pertinenza didattica, ci siamo basati – come già sottolineato in 1.5 – da un lato su quanto era stato già formulato da altri autori e dall'altro sulla nostra competenza relativa agli approcci plurali.

A proposito del loro ordine

All'interno di ogni categoria dei predicati, abbiamo congiuntamente utilizzato, per disporli secondo un certo ordine, più criteri:

- i descrittori di carattere generale (ad esempio, di ordine metodologico come S 1.1 *Saper °utilizzare / dominare° procedure di °osservazione/ di analisi ° (/suddividere in elementi / classificarli / metterli in relazione/)* prima di descrittori relativi ad oggetti particolari (come S 1.5 *Saper analizzare funzionamenti e funzioni pragmatiche (in una lingua poco o niente affatto °conosciuta / familiare°)*);
- ciò che riguarda la lingua prima di ciò che riguarda la cultura;
- gli oggetti di minore complessità prima degli oggetti più complessi;
- nell'ambito della lingua, il piano del significante (fonico, poi grafico) prima del piano del significato (all'occorrenza prima il significato referenziale poi quello pragmatico).

4.1.2. Note terminologiche

4.1.2.1. Note e osservazioni di carattere trasversale

Qui di seguito sono presentati i termini che riguardano almeno due delle tre liste di risorse del referenziale CARAP (Saperi, Saper essere, Saper fare) per i quali abbiamo redatto una nota terminologica.

Comprendere

Termine molto ambiguo che può significare (tra altri significati):

- comprendere il significato (di un enunciato linguistico, di un gesto, ...) in una situazione comunicativa. Si tratta in questo caso di un saper fare avente un alto grado di complessità che è poco specifico degli approcci plurali;
- comprendere il funzionamento (di un sistema linguistico, di una realtà culturale, ...). Si tratta anche in questo caso di un saper fare;
- qualche volta “ammettere”, “accettare” (si tratta allora di un saper essere).

⇒ Noi utilizziamo questo termine con molta precauzione facendo in modo che l'ambiguità sia sciolta dal contesto.

Concepire

Termine ambiguo che può rinviare sia ad un sapere che ad un saper essere. Ad esempio, *concepire la lingua come un oggetto* può nello stesso tempo significare:

- sapere che la lingua è un oggetto;
- considerare la lingua come un oggetto (atteggiamento cognitivo).

In altri esempi, come in *concepire l'esistenza di sensi di lettura diversi da quelli conosciuti e praticati nella propria lingua*, il significato di *concepire* è vicino a quello di “accettare” (saper essere).

⇒ Noi abbiamo evitato di usare questo termine, preferendogli termini più univoci (come *ritenere*).

Coscienza / Consapevolezza (avere ... di)

Espressione ambigua che rinvia il più delle volte ad un sapere, ma talvolta ad un saper essere (del tipo *essere sensibile*), altre volte a un saper fare (“essere capace di osservare, di analizzare”).

⇒ Noi abbiamo evitato di usare questo termine (salvo che come possibile equivalente di un termine più preciso) e al suo posto abbiamo utilizzato termini più univoci (*saper, essere sensibile a, saper osservare, ...*)

[N.B.: Vogliamo mettere in guardia contro gli usi frequenti di *avere, acquisire coscienza / consapevolezza* nella formulazione di obiettivi che confondono il processo con il quale l'apprendente raggiunge una competenza e la competenza considerata (qui, un sapere)].

Riconoscere

Termine ambiguo che può significare (tra altri significati):

- sia un saper fare (riconoscere una parola che si è già incontrata);
- sia un saper essere (riconoscere l'identità di qualcuno, riconoscere l'interesse per la diversità culturale)

⇒ Noi abbiamo evitato di usare questo termine, preferendogli termini più univoci come *identificare*, *individuare* (per i saper fare) o *accettare* (per i saper essere).

Nei paragrafi che seguono sono formulate delle note terminologiche specifiche relative ai *saper essere* e ai *saper fare*.

Per i saperi, non si è reso necessario fornire delle osservazioni terminologiche particolari. Ciò è dovuto, da una parte, alla scarsa varietà dei predicati e, dall'altra, alla forte corrispondenza tra la nostra terminologia e quella del QCER.

4.1.2.2. Note e osservazioni riguardanti la lista dei *Saper essere*

Avvertenza: cfr. anche le note di commento trasversali del paragrafo precedente, in particolare per i termini *comprendere* e *riconoscere*.

Apprezzare, stimare

Entrambi questi verbi possono esprimere il predicato *attribuire un valore* e potrebbero perciò consentire di evitare *valorizzare* (v. questo termine, più sotto). Ma possono anche avere il significato di “valutare”, che è piuttosto un saper fare; noi li abbiamo ugualmente evitati.

Per *stimare*, il secondo significato può essere evitato usando l'espressione *avere stima per* – saper essere – che differisce da quello di *stimare* nel senso di *valutare* e *stabilire* – saper fare. Di conseguenza abbiamo selezionato il termine *stima per* per una delle nostre categorie predicative (6. °*Rispetto/Stima*° per le lingue/culture/persone° «straniere»/«diverse»° per la diversità °linguistica/culturale/umana°...). Tuttavia *avere stima* non funziona in tutti i contesti (**avere stima per i contatti linguistici / culturali*); in questo caso è preferibile un'altra soluzione: *Attribuire un valore [apprezzare i] contatti linguistici/culturali*).

Attenzione

Il termine ha diverse sfumature che lo possono avvicinare a dei saper fare (*rivolgere la propria attenzione su ..., concentrarsi*) o a dei saper essere (*essere ricettivo, sensibile, disponibile ... a*).

Noi lo usiamo qui in questa seconda accezione.

Disposizione / essere disposto, disponibile a

Questi termini devono essere intesi qui non nel senso di disporre di certe capacità a fare (che ne farebbero dei saper fare), ma come un modo di essere, un atteggiamento del soggetto di fronte al mondo.

Sensibilità [essere sensibile a ...], Apertura

Utilizziamo questi due termini per illustrare un fatto che citiamo nei nostri commenti (cfr. *A proposito delle sotto-categorie (gli oggetti)* in 4.1.1.3): il fatto che l'oggetto correlato al predicato influisce sul significato di quest'ultimo (in linguistica, ciò può essere ricondotto ad una collocazione o attribuito pragmaticamente ad un effetto del contesto).

Questi termini possono essere legati ad oggetti concreti in genere relativi alla diversità (come nella categoria A 5.5.3 – *Apertura al non-familiare (linguistico o culturale)*) o, in maniera più astratta, al modo di essere dell'individuo: A 17 – *Sensibilità all'esperienza*.

Valorizzare

Termine ambiguo che può significare:

- “stimare in quanto avente un valore” (collocazione, quindi, nei saper essere);
- “presentare come avente un valore” (collocazione nei saper fare);
- “far acquistare valore, aumentare di/il valore” (collocazione nei saper fare).

Abbiamo evitato di usare questo termine preferendogli termini più univoci: *avere stima per ..., attribuire valore ai ... (stimare), (apprezzare, cfr. supra)*

4.1.2.3. Note e osservazioni riguardanti la lista dei Saper fare

Avvertenza: cfr. anche le note di commento trasversali del paragrafo precedente, in particolare per i termini *comprendere* e *riconoscere*.

Identificare

Questo termine può fondamentalmente indicare⁶¹:

- a) una operazione che conduce a decidere che un oggetto ed un altro oggetto (o più esattamente: che due occorrenze di un oggetto) sono lo stesso oggetto; ad esempio: identificare una parola come identica ad una che è già stata incontrata;
- b) una operazione che conduce a decidere che un oggetto appartiene ad una classe di oggetti aventi una caratteristica in comune; per esempio: identificare una parola come facente parte di prestiti presenti in più lingue a partire dal nome arabo *zarāfa* (giraffa).

Nei due casi, *identificare* rinvia al problema dell'*identità* dell'oggetto. Ma si ritrovano anche usi di *identificare* in cui non ci si riferisce all'*identità*, ad esempio *Saper identificare le caratteristiche di una cultura* nel senso di "essere capace di rendere conto di queste caratteristiche / di dire quali sono queste caratteristiche".

Noi abbiamo usato *identificare* (oltre che *individuare*, cfr. il § 4.1.1.4, *Saper identificare, una variazione che dipende dalla collocazione contestuale dell'oggetto*) unicamente nei due significati a) e b) qui sopra indicati. Per altri usi, abbiamo preferito altri verbi (ad esempio, *determinare*, *specificare*, ...).

Individuare

Vedi *identificare*, *supra*.

Trasferire / effettuare un transfer

Utilizziamo il termine *transfer* per indicare tutte le operazioni che consistono nel trarre profitto, in ogni tipo di attività riflessiva o comunicativa relativa ad una lingua / una cultura, a dei saperi, dei saper fare o dei saper essere di cui si dispone in un'altra lingua / cultura.

⁶¹ Cfr. D'Hainaut, 1977, p. 205.

4.2. Alcune indicazioni e precisazioni riguardanti le competenze e le risorse

4.2.1. Un referenziale parzialmente gerarchizzato

Il progetto ALC ha sempre avuto, fin dal suo inizio (come viene indicato nella domanda presentata per il secondo programma a medio termine del CELV, e successivamente nei primi documenti online sul sito Internet del CELV)⁶² l'ambizione di elaborare un insieme strutturato e gerarchizzato di competenze.

L'effetto congiunto 1) delle numerose e concrete difficoltà incontrate in occasione dei nostri primi tentativi di costruzione di gerarchie globali, anche nell'ambito di una sola dimensione (ad esempio, i saperi); 2) di ciò che abbiamo potuto leggere sulla distinzione necessaria tra competenze e risorse ci ha condotti alla convinzione che tale ambizione era allo stesso tempo eccessiva (questo avrebbe necessariamente determinato, nella misura in cui delle stesse risorse potevano servire a più competenze, la presenza di numerose ridondanze) e, soprattutto, vana (poiché le competenze si concretizzano soltanto in azione in situazioni per loro natura molto variabili, si può dedurre che non sono mai realmente descrivibili sotto forma di insieme strutturato e chiuso).

Al progetto di una gerarchia a forma di albero(i), abbiamo dunque sostituito quello di un dittico basato, in un certo qual modo, sui due estremi della gerarchia prevista (le competenze e le risorse).

Abbiamo ugualmente descritto, quando ciò ci sembrava pertinente, frammenti di gerarchie basate su relazioni di inclusione (elemento generico – elemento specifico). Ad esempio, se si postula una competenza formulata come *Competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità* (C1), si può ritenere che competenze del tipo *Competenza di risoluzione dei conflitti/ostacoli/malintesi* (C1.1) o *Competenza di mediazione* (C1.3) siano competenze sulle quali si appoggia la prima (o che include la prima).

Come mostra questo breve estratto del referenziale, ciò vale anche per le risorse:

S 2 *Saper °identificare [individuare]° °elementi linguistici / fenomeni culturali in °lingue / culture° più o meno familiari*

S 2. 1 °*Saper °identificare [individuare]° [saper riconoscere⁶³ all'ascolto]°*

S 2. 1. 1 *Saper °identificare [individuare]° °elementi fonetici semplici [suoni]°*

S 2. 1. 2 *Saper °identificare [individuare]° elementi prosodici*

S 2. 1. 3 *Saper °identificare [individuare]° all'ascolto un morfema o una parola*

Queste gerarchie sono espresse nel referenziale dal sistema di indicizzazione di competenze e risorse adottato. Per le competenze, in particolare, occorre tuttavia

⁶² Cfr. <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>.

⁶³ A proposito di *ricoscere*, cfr. il § 4.1.2.1.

sottolineare che quelle che appaiono come subordinate restano competenze a pieno titolo che possono essere attivate indipendentemente dalla competenza di livello apparentemente superiore⁶⁴

Nei commenti alle liste (cfr. il § 4.1) abbiamo d'altra parte puntualmente espresso alcune relazioni tra risorse che ci sembravano particolarmente interessanti (in particolare, quelle relative alla categoria "implicazione").

4.2.2. Dalle risorse alle competenze, un *continuum*

Per cogliere la logica ed il funzionamento del referenziale occorre comprendere bene le relazioni tra competenze e risorse.

In una situazione data e di fronte ad un determinato compito possono essere messe in atto diverse competenze. Ciascuna di queste competenze fa appello a (mobilita) un certo numero di risorse che, nella varietà delle situazioni e dei compiti, non saranno mai esattamente le stesse. Inoltre, in queste situazioni, competenze diverse possono mobilitare, in parte, le medesime risorse.

Ciò rende evidente che una gerarchizzazione rigorosa non avrebbe nessun senso. Si ha piuttosto a che fare con un tipo di classificazione incrociata. Il nostro referenziale si presenta così come un *continuum*. Ad un'estremità, colloca competenze globali che risultano ricorrenti e particolarmente importanti nella prospettiva degli approcci plurali e della competenza plurilingue ed interculturale; all'altra estremità, elenca risorse, di diverso tipo, che devono poter essere mobilitate in diverse situazioni/attività e per diverse competenze.

Di fatto, non esiste una dicotomia netta tra un insieme di elementi che sarebbero complessi (le competenze) da un lato ed elementi che sarebbero semplici (le risorse), dall'altro. Per certi aspetti, in funzione degli obiettivi perseguiti e del contesto, qualsiasi elemento è suscettibile di diventare la risorsa di una competenza di livello superiore e qualsiasi risorsa può essere prevista come una competenza che mobilita risorse di livello inferiore.

È d'altra parte molto difficile – e forse niente affatto pertinente – definire in modo assoluto il carattere "semplice" (nel senso di "non composto") delle risorse contenute nelle nostre liste⁶⁵. E, se avessimo voluto limitare le liste delle risorse ad elementi di cui si fosse potuto dimostrare chiaramente "la semplicità", alcune liste sarebbero state disperatamente povere. Riteniamo dunque che le risorse non sono necessariamente elementi "semplici".

È perciò evidente che dobbiamo riconoscere che ci troviamo dinanzi ad un *continuum* in cui ogni delimitazione risulta parzialmente arbitraria e rinvia più alla coerenza ed alla pertinenza didattiche degli insiemi costruiti che ad un'applicazione di criteri

⁶⁴ È per questa ragione che, per C1 e C2 abbiamo preferito parlare di *zone*.

⁶⁵ Si trovano esempi di tali elementi relativamente a *identificare e confrontare* e a *confrontare ed analizzare* nel paragrafo 4.1.1. (in particolare in 4.1.1.4).

completamente oggettivi. Ciò nonostante abbiamo continuato a distinguere, all'interno del referenziale, le risorse dalle competenze.

4.2.3. Competenze e risorse: un esempio di correlazioni

Le competenze, secondo la concezione che abbiamo preso in considerazione, si caratterizzano dunque per la loro natura “situata”, cioè per il fatto che non si definiscono/configurano in modo preciso se non quando sono messe in atto in una situazione – ogni volta diversa – e per un compito dato – anche questo mai completamente identico⁶⁶.

Il modo in cui il soggetto mobilita e mette in atto le sue competenze dipende dunque dal compito e dal contesto situazionale, ma anche dalle risorse di cui dispone e dalla sua capacità di mobilitarle in modo consapevole. È questo, infatti, che caratterizza la padronanza di una competenza.

Queste osservazioni ci sembrano necessarie per mettere in evidenza la reale complessità della questione delle competenze e, soprattutto, per prevenire i rischi di reificazione di questa nozione, reificazione che oggi molto spesso si osserva nei contesti in cui ad essa si fa riferimento⁶⁷!

Per quanto esposto, ci troviamo dunque, di fatto, davanti ad una sorta di sfida: si tratta, con le semplificazioni richiamate nella penultima nota, di scegliere una competenza, immaginare una situazione ed un compito nei quali essa è suscettibile – fra altre competenze – di essere attivata e di riflettere sulle risorse che sono/devono essere mobilitate. È in questo modo che potremo verificare se il nostro “dittico” competenze-risorse ha senso.

La competenza di “adattamento”

Prenderemo come esempio la *competenza di adattamento* (C1.4) che, come abbiamo visto nella parte 2 «fa appello a tutte le risorse delle quali si dispone per andare verso ciò che è altro, diverso».

Come abbiamo già sottolineato, una tale competenza è richiesta, in particolare, in un *contesto di alterità*, quando delle differenze sono immediatamente percettibili: differenze di lingue, disuguale padronanza delle lingue utilizzate nello scambio, comportamenti culturali strani, ecc. Precisiamo subito che adattarsi non può volere dire identificarsi nell'altro né necessariamente adottare completamente il suo comportamento/la sua

⁶⁶ Da notare che, in una concezione rigorosamente interazionista, o etnometodologica, le cose sono ancora più complesse, poiché la situazione ed il compito sono anche oggetto di una costruzione interattiva e, quindi, suscettibili di modificarsi in corso di realizzazione! Come questo viene regolarmente sottolineato negli approcci interazionisti (Bulea & Bronckart, 2005; Pekarek, 2005), le azioni dell'individuo per svolgere il compito, che corrispondono alla messa in atto delle sue competenze, contribuiscono alla definizione di questo compito e della situazione nella quale egli agisce. E dunque qui, per scrupolo di semplificazione, faremo in modo che le definizioni della situazione e del compito siano chiare e stabili.

⁶⁷ Il fenomeno è particolarmente sorprendente quando questa nozione è utilizzata per scopi di valutazione e/o di assunzione in ambito professionale.

lingua, bensì trovare modalità d'azione che permettano allo scambio di svolgersi nel miglior modo possibile, dato per inteso che delle differenze sono *a priori* presenti e percepite dagli interlocutori.

Immaginiamo il caso di un'interazione interlinguistica/interculturale durante la quale uno degli interlocutori non smette di avvicinarsi molto agli altri interlocutori, di sconfinare nel loro spazio; in altre parole un'interazione che risulta, diciamo, "difficile" da un punto di vista prossemico (Hall, 1971 e 1981)⁶⁸. Una reazione è indubbiamente necessaria. Questa può essere di adattamento.

Faremo qui di seguito tre precisazioni. Le prime due riguardano l'adattamento in quanto tale e si condizionano, in realtà, reciprocamente:

- a) Come l'adattamento, così come lo abbiamo definito, può essere descritto in termini di risorse?
- b) L'attribuzione del nome di competenza è adeguata per l'adattamento così definito?

La terza rinvia al contenuto del nostro referenziale:

- c) Si trovano nelle nostre liste di risorse degli elementi che corrispondono a quelli richiesti dalla descrizione effettuata in a)?


Queste le risposte che possiamo fornire. Le faremo seguire da un bilancio complessivo di questa analisi.

- a) Nella situazione che abbiamo scelto come esempio, la comunicazione sarà tanto più soddisfacente quanto, a suo avviso, uno dei due attori (o i due) "si sarà adattato" e questo adattamento sarà tanto più adeguato quanto esso avrà potuto sostenersi su più risorse:
 - nella situazione di interazione descritta, adattarsi suppone inizialmente di situare un comportamento problematico (il posto dell'interlocutore nello scambio) e di identificare/interpretare questa differenza di comportamento come una differenza culturale (e non come un'intenzione malevola o qualsiasi altra cosa del genere) ("saper fare");
 - questa identificazione / interpretazione deve essere sostenuta da conoscenze: sapere che esistono differenze di comportamento prossemico a seconda delle culture, che esistono norme (d'interazione) diverse secondo le culture, che l'interlocutore è di un'altra cultura, che egli possiede quindi altre norme, ecc.;
 - l'adattamento presuppone parallelamente alcune disposizioni che permettono di trarre conseguenze da ciò che precede per adottare un comportamento adeguato adattandosi a quello dell'interlocutore: apertura, flessibilità, disposizione a modificare le proprie convenzioni e i propri comportamenti, ... (saper essere);


⁶⁸ Un'altra esemplificazione potrebbe partire da compiti /situazioni in un contesto di alterità: accogliere qualcuno di un'altra lingua e cultura; cercare un'informazione in un documento formulato in una lingua non nota; interpretare e reagire ad un comportamento *a priori* incomprensibile, ecc.

- l'adattamento consiste in seguito (per ciò che si potrebbe chiamare la "risoluzione" del problema) ad adottare comportamenti adeguati che possono essere ad esempio⁶⁹: metacomunicare a proposito del "problema", chiedere all'interlocutore di modificare il suo comportamento, modificare il proprio comportamento, ecc.
- b) Dovendo fare appello ad un tale insieme di risorse (e ad altre ancora, probabilmente), l'adattamento risulta essere dunque una competenza (cfr. il § 1.4) caratterizzata da una certa complessità (che include la capacità di scegliere le risorse corrispondenti alla situazione) e da una funzione sociale (assicurare uno svolgimento il più armonioso possibile dell'interazione "nonostante" le differenze di convenzioni e di comportamenti che la *minacciano*). Questa competenza si manifesta e si attualizza, tra l'altro, nella classe di situazioni "interazione tra cittadini di lingue/culture diverse".
- c) Si tratta dunque ora di verificare se le nostre liste di risorse contengono quelle che abbiamo indicato in a) come necessarie all'attivazione della competenza di adattamento nella situazione considerata. Cominceremo con elencare le risorse pertinenti che troviamo nelle nostre liste giustificando la scelta di quelle che abbiamo preso in considerazione e commentando ciò che potrebbe mancare.

Saper fare

S 2.10	Saper °identificare [individuare]° comportamenti particolari legati a differenze culturali	
---------------	---	---







Questa prima risorsa è necessaria all'individuazione del problema (che abbiamo così formulato: *individuare un comportamento problematico*). Quelle che seguono forniscono le basi della sua analisi/interpretazione.

S 1.7	Saper analizzare la natura culturale di diversi aspetti relativi alla comunicazione	
--------------	--	---



S 1.8	Saper analizzare l'origine culturale di alcuni comportamenti particolari	
--------------	---	---

Queste risorse stanno alla base della comprensione del problema. La formulazione *saper analizzare* resta tuttavia ancora un po' vaga. Intervengono allora risorse che riguardano più precisamente il confronto:



⁶⁹ Troviamo qui un'altra caratteristica delle competenze che rende impossibile la costruzione di un quadro d'insieme chiuso, completo: di fronte ad un compito/situazione ci sono generalmente molti modi di reagire a ciò che avviene: nel nostro esempio, si può adattare il proprio comportamento, ma anche chiarire il problema, ecc. e queste differenze nelle risposte contribuiscono esse stesse a ridefinire la situazione in un movimento di co-costruzione che non ha termine che con la chiusura dello scambio!

S 3.1	Saper padroneggiare procedure di comparazione	
S 3.1.1	Saper stabilire correlazioni di somiglianza e differenza tra °le lingue / le culture° a partire °dall'osservazione / dall'analisi / dall'identificazione / dalla localizzazione ° di alcuni dei loro elementi	
S 3.9	Saper confrontare le culture comunicative	
S 3.9.2.1	Saper confrontare i propri °repertori / comportamenti° con quelli di parlanti di altre lingue	
S 3.9.2.2	Saper confrontare le pratiche di comunicazione non verbali di altri con quelle proprie	
S 2.8.2	Saper °identificare [individuare]° le proprie °specificità / relazioni / appartenenze° culturali	

Per giungere all'identificazione del problema:

S 2.8	Saper °identificare [individuare]° specificità / relazioni / appartenenze° culturali	
S 2.9	Saper °identificare [individuare]° le variazioni comunicative dovute a specificità / relazioni / appartenenze° culturali	











Ma le risorse del tipo *saper fare* intervengono anche nella parte della competenza che si pone sul versante “risoluzione” del problema:

S 6.3	Saper comunicare tenendo conto delle differenze °sociolinguistiche / socioculturali°	
S 4.2	Saper chiarire malintesi	


Saperi

Il nostro referenziale articolato in tre parti consente di porre in evidenza la collocazione dei saperi nei saper fare: le operazioni di analisi, di confronto, ecc. si

appoggiano essenzialmente da una parte su operazioni cognitive di ordine generale e dall'altra su dei saperi (e dei saper essere). Eccone alcuni esempi:

K 8	Avere conoscenze °su ciò che sono le culture / sul loro funzionamento°	
K 10.7	Conoscere le [essere consapevoli delle] reazioni che si possono avere nei confronti della differenza (/di lingua / di linguaggio / di cultura)	
K 10.3	Sapere che le differenze culturali possono essere all'origine di difficoltà nel momento °della comunicazione / dell'interazione° °verbale / non verbale°	
K 10.3.1	Sapere che le difficoltà relative alla comunicazione causate da differenze culturali possono assumere la forma di °choc culturale / indolenza culturale°	
K 10.2	Sapere che la cultura e l'identità influiscono sulle interazioni comunicative	
K 10.2.1	Sapere che °i comportamenti / le parole° e i modi di °interpretarli / valutarli° sono legati ai riferimenti culturali	
K 3.5	Sapere che la competenza nel comunicare che si ha a disposizione si basa su conoscenze di ordine linguistico, culturale e sociale, generalmente implicite	
K 6.10	Sapere che esistono tra i sistemi di comunicazione °verbale / non verbale° somiglianze e differenze	
K 8.4	Sapere che in ogni cultura gli 'attori' definiscono °regole / norme / valori° (parzialmente) specifici concernenti° le pratiche sociali / i comportamenti°	
K 10.5	Sapere che l'interpretazione che altri danno dei nostri comportamenti può essere diversa dalla nostra	









Alcuni saperi sono anche mobilitati per la soluzione del problema:


K 10.9	Conoscere strategie che permettono di risolvere i conflitti interculturali	
---------------	---	---

Saper essere


Diversi e numerosi saper essere devono anche essere mobilitati. Essi costituiscono, in un certo qual modo, la dimensione attitudinale “profonda” che rende possibile l’azione in un contesto di alterità, la messa in atto dei saper fare e il ricorso ai saperi. È difficile darne una lista precisa. Ma ecco alcuni esempi...


... per essere pronti ad entrare in gioco:


A 7.2	Disponibilità a impegnarsi nella comunicazione (verbale / non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto	
A 7.3	Essere pronto ad affrontare le difficoltà legate alle situazioni e alle interazioni °plurilingui / pluriculturali°	
A 7.3.1	Capacità di affrontare (con fiducia) ciò che è °nuovo / strano° °nel comportamento °linguistico / culturale° / nei valori culturali° altrui	
A 7.3.2	Essere pronto a farsi carico dell’ansietà inerente le situazioni e le interazioni °plurilingui / pluriculturali°	
A 7.3.3	Essere pronto a vivere esperienze °linguistiche / culturali° diverse da ciò che ci si aspettava	
A 7.3.4	Essere pronto a sentire minacciata la propria identità [a sentirsi privato dell’individualità]	
A 14.1	Sentirsi in grado di affrontare °la complessità / la diversità° °dei contesti / degli interlocutori°	
A 14.2	Avere fiducia in sé quando ci si trova in situazioni di comunicazione (°di espressione / di ricezione / di interazione / di mediazione°)	


A 13.2.1	Volontà di (tentare di) gestire le °frustrazioni / emozioni° generate dalla propria partecipazione a una cultura altra	
----------	--	---


... per assumere un atteggiamento adeguato di fronte a ciò che potrebbe avvenire nel corso dello scambio:


A 1.1.1	Attenzione ai segnali verbali e non verbali della comunicazione	
---------	---	---


A 2.1	Sensibilità per la propria °lingua / cultura° e per le altre °lingue / culture°	
--------------	--	---

A 2.2.1.1	Essere sensibile alla diversità degli °universi linguistici {forme sonore, forme grafiche, disposizioni sintattiche, ecc.} / universi culturali {comportamenti a tavola, norme della circolazione stradale}°	
-----------	--	---


A 4.2.2	Accettare che un'altra cultura possa attivare comportamenti culturali diversi (/comportamenti a tavola / rituali /...)	
---------	--	--


A 11.3	Volontà di combattere (/ smontare / superare/) i propri pregiudizi nei confronti delle altre °lingue / culture° e dei loro °parlanti / appartenenti°	
---------------	---	---





A 4.1	Padronanza delle proprie °resistenze / reticenze° nei confronti di chi è °linguisticamente / culturalmente° diverso	
--------------	--	---

A 6.1	Rispettare le differenze e la diversità (in un ambiente plurilingue e pluriculturale)	
--------------	--	---



... per conservare le proprie facoltà di analisi, le proprie facoltà critiche:

A 8.6.2	Volontà di provare a comprendere le differenze °di comportamento / di valori / di atteggiamenti° delle persone appartenenti alla cultura di accoglienza	
---------	---	---



A 10.3	Volontà di prendere una distanza critica in relazione agli atteggiamenti convenzionali relativi alle differenze culturali	
---------------	--	---

A 11.1	°Essere disposto ad assumere un atteggiamento di distanza dalla propria °lingua / cultura° // ad osservare la propria lingua dall'esterno°°	
A 11.2	Disponibilità a sospendere il proprio giudizio °relativo alla propria cultura/ relativo alle altre culture°	
A 11.3	Volontà di combattere (/ smontare/ superare/) i propri pregiudizi nei confronti delle altre °lingue / culture° e dei loro °parlanti/appartenenti°	
A 11.3.1	Essere attento alle proprie reazioni negative nei confronti delle differenze °culturali / linguistiche° {timori, disprezzo, repulsione, superiorità...}	


... e essere pronti a tentare di risolvere il problema:

A 13.1	Volontà di °adattamento / flessibilità° del proprio comportamento nell'interazione con persone °linguisticamente / culturalmente° diverse da sé	
A 13.2.2	Volontà di adattare il proprio comportamento a ciò che si °sa / apprende° circa la comunicazione nella cultura ospitante	

Tutti atteggiamenti, predisposizioni che, per il nostro esempio, si possono così riassumere:

A 12.2	Accettare di sospendere (anche in via provvisoria) o di rimettere in discussione le proprie °abitudini (verbali e di altro tipo) / comportamenti / valori ...° e di adottare (anche in via provvisoria e in modo reversibile °comportamenti / atteggiamenti / valori° diversi da quelli fino a quel momento costitutivi dell' «identità» linguistica e culturale	
A 10.1	Volontà di avere una visione °più meditata / meno normativa° dei fenomeni °linguistici / culturali° {prestiti/ mescolanze linguistiche e culturali /ecc. }	

Segnaliamo ancora, *en passant*, che una volta messa in opera, la competenza di adattamento può condurre più lontano, ad ulteriori apprendimenti, ad una crescita della curiosità:

A 3.4	Interesse a comprendere ciò che succede nelle interazioni interculturali / plurilingui	
--------------	---	---

Quali conclusioni da questa analisi?

Quanto qui sopra illustrato ci consente di trarre le seguenti conclusioni:

La nostra concezione delle competenze ed il modello che abbiamo adottato – a seguito delle nostre letture e delle riflessioni teoriche esposte nella parte 1 – per articularle con le risorse da mobilitare si rivelano pertinenti. Applicati ad un caso concreto di competenza da utilizzare in situazione, i concetti presi in considerazione si rivelano utili ad una descrizione che “ha senso” nella misura in cui quello che permette di esprimere sembra accordarsi con ciò che l’esperienza (personale e collettiva) ci ha insegnato riguardo a tali situazioni e a ciò che vi si può verificare. La descrizione fornita ci sembra adeguata.

I descrittori delle risorse presentati nelle nostre liste forniscono una base sufficientemente vasta per coprire molti aspetti che sono essenziali all’analisi di cui abbiamo appena richiamato la ricchezza, sia al livello di descrittori generici che a quello di descrittori più specifici – e questo anche quando si può avere l’impressione che, talvolta, i descrittori indicati siano formulati in un modo un po’ troppo ampio o, al contrario, un po’ troppo sintetico.

Siamo certamente consapevoli dei limiti di una esposizione che si è sostenuta su un solo esempio e che non può essere confusa con un tentativo di convalida del modello e dello strumento, intesi che siano come modello descrittivo o come strumento per guidare l’azione pedagogico-didattica (vedere su questo tema il § 1.7 più sopra).

In generale, pensiamo di potere dire che il cammino proposto è certamente sempre perfettibile, ma che si tratta di un buon cammino. Risulta adeguato a circoscrivere gli aspetti veramente plurali della competenza plurilingue ed interculturale e, in correlazione con gli approcci plurali, operativo nella prospettiva dell’insegnamento/apprendimento. Possiamo così formulare l’ipotesi che un lavoro in classe basato sulle risorse sia tale da favorire lo sviluppo delle competenze di cui sosteniamo l’importanza nella prospettiva dello sviluppo della competenza plurilingue ed interculturale.

APPENDICE

Lista delle pubblicazioni che sono servite come base per l'elaborazione del quadro di riferimento CARAP

- [AA.VV] (2004), *Les animaux prennent la parole*. Adattamento del supporto sviluppato nell'ambito del progetto Evlang dedicato ai bambini non lettori.
- [AA.VV] (2004), *Polytesse – Niveau 1 : Salutations*.
- Andrade A.I. & Sa C.M. (2003), *A intercomprensão em contextos de formação de professores de línguas : algumas reflexões didáticas*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Araujo Carreira M.H. (1996), “Indices linguistiques et constructions du sens : une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais”, in *Études de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 411-420.
- Armand F. (2004), “Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire”, in *Scientifica Pedagogica Experimentalis*, XLI, 2, pp. 285-300.
- Armand F., Maraillet E., Beck A.-I. (2003), “Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL”. [Presentazione effettuata al Convegno «Dessine-moi une école» - Québec].
- Audin L. (2004), “Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3”, in Ducancel, G. *et al.* (éds.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions*, Repères n. 29. Paris, INRP.
- Babylonia*, n. 2/1995, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numero dedicato ai rapporti tra la lingue madre e le lingue seconde. Contiene diversi contributi dedicati alla didattica integrata e all'éveil aux langues (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux e Magnin-Hottelier).
- Babylonia*, n. 2/1999, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numéro dedicato all'éveil aux langues, con particolare attenzione al tema dei prestiti linguistici. Contributi di de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez e Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.
- Babylonia*, n. 4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numéro dedicato alla didattica integrata. Contributi di S. Wokusch e V. Béguélin-Argimòn.
- Bailly D., Luc C. (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*, Paris, INRP.
- Bailly S., Ciekanski M. (2003), “Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours”, in *Recherches et applications*, juillet, pp. 136-142.
- Bailly S., Castillo D., Ciekanski M. (3 A.D.), “Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire”, in Sabatier C. *et al.* (a cura di.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.

- Bär M., Gerdes B., Meißner F.-J., Ring J. (2005), “Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul”, in *Hispanorama*, 110, pp. 84-93.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. (2004), *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*, Paris, Didier & Conseil de l’Europe.
- Beacco J.-C., Byram, M. (2003), *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, [www.coe.int]
- Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997), “Une grammaire pour lire en quatre langues”, in *Recherches et applications. L’intercompréhension : le cas des langues romanes*, Hachette, pp. 33-37.
- Byram M. (1997), “Teaching and assessing intercultural communicative competence”, *Multilingual Matters*.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l’enseignement des langues – Une introduction pratique à l’usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- Byram M., Tost Planet M. (2000), *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*, Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe, [www.ecml.at].
- Byram M., Zarate G., Neuner, G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- Castellotti V., Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère (Troisième partie)*. Paris, CLE International.
- Cavalli M. (2005) *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d’Aoste*, Didier, CREDIF.
- CDIP - Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (2005), *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*, Etudes et Rapports 22, Bern, Ediprim AG.
- Charmeux E. (1992), “Maîtrise du français et familiarisation avec d’autres langues”, in *Repères*, (6), pp. 155-172.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). “Compétence plurilingue et pluriculturelle”, in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*, Paris, EDICEF, pp. 8-67.
- Conseil de l’Europe / Conseil de la coopération culturelle (dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg & Paris, [www.coe.int].

- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (pas d'autres références) (2001).
- Cushner, K., Brislin R.W. (1996), *Intercultural interactions. A practical guide*, cap. 2. London, Sage.
- Dabène L. (1996), "Pour une contrastivité 'revisitée'", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 393-400.
- Dabène L., Masperi M. (1999), *Et si vous suiviez Galatea ... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*. Grenoble, LIDILEM - Université Stendhal Grenoble III.
- Degache C. (1996), "La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 479-490.
- Degache C., Masperi M. (1998), "La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes", in Billiez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 361-375.
- Donmall G. (ed.) (1985), *Language awareness*, London, CILT.
- Donmall G. (1992), "Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms", in James C. et al. (eds.), *Language awareness in the classroom*, London & New York, Longman, pp. 107-122.
- Duverger J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette FLE.
- Esch E. (2003), "L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir", in Carton Francis e Riley Philippe (dirs.), *Vers une compétence plurilingue*, in Recherches et applications, juillet 2003, pp. 18-31.
- Evlang (Ensemble de supports didactiques).
- Fantini A.E. (2000), "A central concern: Developing intercultural competence". (Adapted in part from a "Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force", World Learning, Brattleboro, VT, USA, 1994).
- Fenner A.-B., Newby D. (2000), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe, [\[www.ecml.at\]](http://www.ecml.at).
- Fremdsprache Deutsch - Goethe-Institut (Hrsg.), "Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch", *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31/2004. In particolare: Oomen-Welke I., Krumm H.-J., Candelier M., Hufeisen B., Reif-Breitwieser S., Esteve O.
- Gajo L. (1996), "Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d'un atout roman ?", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 431-440.

- Garrett P., James C. (1992), "Language awareness - A way ahead", in James C. *et al.* (éds.), *Language awareness in the classroom*, London & New York, Longman, pp. 306-318.
- Gonod A., Fleury H., Lehours C. (2004), "Jouons avec les jours de la semaine". [Adattamento del supporto Evlang "Les langues, jour après jour"].
- Gorin-Pin G., Lamy-Dumond M.-P. (2004), *Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève*.
- Hawkins E. (1984), *Awareness of language: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins E. (1999), "Foreign language study and language awareness", in *Language Awareness*, 8, 3 & 4, pp. 124-142.
- Horak A., Matzer E., Seidlhofer B., Spenger J., Stefan F. (2002), *Robentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.
- Huber J., Huber-Kriegler, M., Heindler D. (Hrsg.), *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung*, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III, 1995. Contributi di Delanoy W., Wintersteiner W., Penz H., Meixner Ch., Camilleri A., Gstettner P., Pihler M.
- Hufeisen B., Neuner G. (éds.) (2004), *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. (Version française de *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*), Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].
- James C., Garrett P. (1992), "The scope of language awareness", in James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*, London & New York, Longman, pp. 3-20.
- Kervran M., Delaume L., Langlois G. (2004), *Le voyage de Plume*.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997), *Lernen für Europa 1991-1994*, Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2-1997.
- "The Language Investigator" - [Sito internet : www.language-investigator.co.uk].
- Luchtenberg S. (2003), "Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance ? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik", in Rastner E.-M. (Hrsg.), *Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, pp. 27-46.
- Lutjeharms M. (2002), "Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien", in Kischel G. (Hrsg.), *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, Hagen, 9.-10. November 2001, Aachen, Shaker, pp. 119-135.
- Manço A.A. (2002), *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*, Paris, L'Harmattan.

- Maspero M. (1996), "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants", in Dabène Louise e Degache Christian (dirs.), *Comprendre les langues voisines. Etudes de linguistique appliquée*, 104, pp. 491-502.
- Matzer E., Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL (senza data)
- McGurn J. (1991), *Comparing languages – English and its European relatives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Meißner F.-J. (2005), "Mehrsprachigkeitsdidaktik: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum", in Meißner F.-J. (Koord.), "Neokommunikativer" Fremdsprachenunterricht, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen, Narr, pp. 125-145.
- Meißner F.-J. (2005), "Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht", in Hufeisen B., Lutjeharms M., (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*, Tübingen, Narr, pp. 129-135.
- Meißner F.-J., Burk H. (2001), "Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb", in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, pp. 63-102.
- Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G., Stegmann T.D. (dirs.) (2004), *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker.
- Morkötter S. (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und -lehrern*. Frankfurt, Peter Lang.
- Murphy-Lejeune E. (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- Murphy-Lejeune E., Zarate G. (2003), "L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques", in *Recherches et applications*, juillet, *Vers une compétence plurilingue*, pp. 32-46.
- Neuner G. (1998), "Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes", in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen - Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*, Paris, EDICEF, pp. 97-154.
- Nony R., Louat A., Lecacheux N., Delaume L., Jacquet P., Hamel A., Kervran M. (2004), *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke I. (2003), "Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext" in Bredel U. et al. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 2. Paderborn u.a., Schöningh, pp. 452-463.

- Paige R.M. (1993), “Trainer competencies for international and intercultural programs”, in Paige, R.M. (éd.), *Education for the intercultural experience*, Maine, Intercultural Press, Inc., pp. 169-199.
- PECARO - Plan cadre romand (2004), Chapitre 8 : Langues.
- PECARO - Plan cadre romand (2004), Chapitre 8 : Langues, OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage).
- Perregaux Ch. (1994), *ODYSSEA. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel, Corome.
- Perregaux Ch. (2002), “Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ?”, in Dasen P.R. et al. (dirs.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-201.
- Perregaux Ch., de Goumoëns C., Jeannot D., de Pietro J.-F. (dirs.) (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école, volume 1 (1re enfantine - 2e primaire)*, Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel, Secrétariat général (SG/CIIP).
- Perregaux Ch., de Goumoëns C., Jeannot D., de Pietro J.-F. (dirs.) (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école, EOLE. Vol. 2 (3P-6P ; 8-11 ans)*, Neuchâtel, SG/CIIP.
- Projet LEA du CELV, Langage Educator Awareness / Langue et Éducation Au plurilinguisme, [<http://archive.ecml.at/mtp2lea>].
- Programmes scolaires en France (programmes de 2002).
- Praxis Deutsch - Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.), “Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch”, in *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157/1999. Contributi di Oomen-Welke I., Belke G., Brill T., Nöth D e Steinig W., Knapp W., Häcker S., Vief-Schmidt G., Bermanseder St., Riehl, C.
- Pusch M.D., Seelye H.N., Wasilewski J.H. (1984), “Training for multicultural education competencies”, in Pusch M.D. (éd.), *Multicultural education. A cross cultural training approach*, Maine, Intercultural Press, Inc.
- Renwick G.W. (1984), “Evaluation: Some practical guidelines”, in Pusch M.D. (éd.), *Multicultural education. A cross cultural training approach*, Maine, Intercultural Press, Inc.
- Reymond C., Mack O. (2006), “Didactique intégrée des langues : dispositif pour futurs enseignants primaires”, in *Babylonia*. n.1/2006, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 52-54.
- Riley P. (2003), “Le ‘linguisme- multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques”, in Carton F. et al. (dirs.), *Vers une compétence plurilingue*, pp. 8-18.
- Roberts C. et al. (2001), “Language learners as ethnographers”, *Multilingual Matters*.
- Rost-Roth M. (2004), “The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English”, in Hufeisen B., Neuner G. (eds.), *The Plurilingual*

Project: Tertiary language learning - German after English, Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe, [www.ecml.at].

Rousseau J. (1997), “L’escalier dérobé de Babel”, in *L’intercompréhension : le cas des langues romanes. Recherches et applications*, Paris, Hachette, pp. 38-45.

Schader B. (1999), *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte “Hilfe ! Help ! Aiuto !”. Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachenprojekten und zum interkulturellen Unterricht*, Zürich, Orell Füssli.

Seelye H.N. (1994), *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*, Illinois, National Textbook Company.

Starkey H. (2002), *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*, Strasbourg, Council of Europe.

Tomalin B., Stempleski S. (1993), *Cultural awareness*, Oxford, Oxford University Press.

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l’Europe, [www.ecml.at].

BIBLIOGRAFIA

Bär M. (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen, Narr.

Beacco J-C. & Byram M. (2007), *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue - Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, [www.coe.int/lang/fr]

Beacco J-C. et al. (2010), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l’Europe, [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI_2010_FR.pdf], trad. it. di Lugarini E, “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, supplemento al n. 2. 2011,

Beckers J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l’école : vers plus d’efficacité et d’équité*, Bruxelles, Labor.

Bronckart J.P., Dolz J. (1999), “La notion de compétence : quelle pertinence pour l’étude de l’apprentissage des actions langagières ?”, in Dolz J., Ollagnier E., *L’énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-44.

Bulea E., Bronckart J-P. (2005), “Pour une approche dynamique des compétences (langagières)”, in Bronckart J-P., Bulea E., Pouliot M. (éds.), *Repenser l’enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 193-227.

- Candelier M., de Pietro J.-F. (2011), “Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d’élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles”, in Blanchet Philippe, Chardenet Patrick (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie, pp. 259-273.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, trad. it. di Bertocchi D, Quartapelle F., Milano-Firenze, RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001 [www.coe.int]).
- Coste D., Moore D. & Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, [www.coe.int].
- Crahay M. (2005), “Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation”, in *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* 21 / 22 (numéro thématique : *Les compétences : concepts et enjeux*), Université de Liège, pp. 5-40.
- D’Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l’éducation - L’analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d’enseignement*, Paris - Bruxelles, Nathan & Labor.
- Hall E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil (ed.orig. *The Hidden dimension*, 1966).
- Hall E.T. (1981), “Proxémique”, in Winkin Y. (dir.), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, pp. 191-221.
- Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d’organisation.
- Meißner F.-J., Senger U. (2001), “Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung”, in Meißner Franz-Joseph, Reinfried Marcus (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, Narr, pp. 21-50.
- Pekarek Doehler S. (2005), “De la nature située des compétences en langue”, in Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot M. (dirs.), *Repenser l’enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68.

Didattica integrata

- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère* Paris, CLE international.

- Cavalli M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, Crédif-Didier, coll. LAL.
- De Pietro J.-F. (2009), "Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient", in *Babylonia*, 4/2009, pp. 54-60.
- Forlot G. (dir.) (2009), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- Hufeisen B., Neuner G. (dirs.) (2003), *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*, Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].
- Kervran M., Deyrich M.-C. (dir.) (2007), *Les langues en primaire : quelles articulations* [= *Les Langues Modernes* 4/2007].
- Roulet E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Crédif - Hatier.
- Wokusch S. (2005), "Didactique intégrée : vers une définition", in *Babylonia* 4.

Eveil aux langues

- Candelier, M. (dir.) (2003a), *Evlang - L'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek - Duculot.
- Candelier M. (dir.) (2003b), *Janua Linguarum - La Porte des Langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum - The Gateway to Languages - The introduction of language awareness into the curriculum : Awakening to languages*, Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, [www.ecml.at].
- Candelier M. (2007), "Awakening to languages and language policy", in Cenoz J., Hornberger N., *Encyclopedia of language and education*, 2^a ed., in *Knowledge about language*, vol. 6, Heidelberg, Springer-Verlag, pp. 219-232.
- De Pietro J.-F. (2003), "La diversité au fondement des activités réflexives", in *Repères*, 28, pp. 161-185.
- Hawkins E. (1984), *Awareness of language. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- James C., Garrett P. (1992), "The scope of language awareness", in James C., Garrett P. (éds.), *Language awareness in the classroom*, London, Longman.
- Kervran M. [coord.] (2006), *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 voll.
- Perregaux C, de Pietro J.-F., de Goumoëns C., Jeannot D. (dir.) (2002), *EOLE : Education et Ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP.

Intercomprensione tra lingue affini

- Blanche-Benveniste C. *et al.* (1997), *EuRom 4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*, Firenze, La Nuova Italia.
- Conti V., Grin F. (dirs.) (2008), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Editions Georg.
- Doyé P. (2005), *L'intercompréhension*, Conseil de l'Europe, Strasbourg:
[\[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf\]](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf)
- Dabène L. (2002), "Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension", in *Babylonia 2*, pp. 14-16.
- Escudé P., Janin P. (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- Klein H.G., Stegmann T.D. (2000), *Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.
- Meißner F-J., Meißner Cl., Klein H. G., Stegmann T. D. (2004), *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker.

Approccio interculturale

- Byram M. (éd.) (2003), *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- Byram M. (2010), "Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship", in *The Modern Language Journal 94 (ii)*, pp. 317-321.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz, H. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz/Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, [\[www.ecml.at\]](http://www.ecml.at).

Siti Internet

Discovering languages:

http://sha.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/Discovering_language/

EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle):

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

http://www.edilic.org/gb/gb_index.php

The Language Investigator:

<http://www.language-investigator.co.uk/>

Agenzia di vendita delle pubblicazioni del Consiglio d'Europa in Italia:

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel. : +39 0556 483215
Fax : +39 0556 41257
E-mail : licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>