



Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

Ciclo XXVII

**Formazione delle competenze linguistico-comunicative e  
alternanza scuola-lavoro: strategie, metodi, modelli**

Supervisori

Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

Chiar.ma Prof.ssa Maria Teresa Zanola

Tesi Dottorato di Ricerca

Alice Scolari

Matricola n. 1017810

ANNO ACCADEMICO 2014/2015



## *Indice*

<i>Introduzione</i> .....	p. 6
---------------------------	------

### **PARTE I**

<b>L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE E LE LINEE DELLA POLITICA EUROPEA</b> .....	p. 12
--	-------

Capitolo 1: L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA: LA POLITICA LINGUISTICA EUROPEA .....	p. 13
--	-------

1.1 La ricchezza della diversità: multilinguismo e multiculturalismo .....	p. 13
--	-------

1.2 Apprendimento permanente; apprendimento formale, non formale, informale e occasionale .....	p. 17
---	-------

1.3 Lingue e occupabilità .....	p. 25
---------------------------------	-------

Capitolo 2: PER UNA LETTURA CRITICA DEL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO .....	p. 32
--	-------

2.1 Un approccio orientato all'azione .....	p. 34
---	-------

2.2 Apprendere una lingua: competenze generali; competenze linguistico-comunicative e livelli di competenza .....	p. 47
---	-------

2.3 Livelli di competenza in uscita dalla scuola secondaria di I e II grado in Italia .	p. 57
---	-------

### **PARTE II**

<b>LE COMPETENZE LINGUISTICHE NELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO</b> .....	p. 68
---	-------

Capitolo 1: COSA S'INTENDE PER "ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO": UNO SGUARDO ALLA NORMATIVA .....	p. 71
---	-------

Capitolo 2: TIROCINI E APPRENDISTATO .....	p. 78
2.1 Tirocini curriculari .....	p. 79
2.2 Tirocini formativi e di orientamento .....	p. 82
2.3 Apprendistato .....	p. 84

Capitolo 3: IL RUOLO FORMATIVO DEL LAVORO NELLA COSTRUZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE .....	p. 87
3.1 Quale idea di educazione .....	p. 87
3.2 Il valore formativo del lavoro .....	p. 89
3.2.1 <i>Competenze linguistiche tra «sapere-in-teoria» e «sapere-in-pratica»</i> .....	p. 95
3.3 Apprendere in situazione di esperienza: la dimensione relazionale e il profilo del docente .....	p. 98
3.4 Una didattica della lingua «intorno al mestiere» .....	p. 109
3.4.1 <i>Analisi dei processi di lavoro e competenze linguistiche in situazione di esperienza</i> .....	p. 109
3.4.2 <i>Didattizzare la terminologia specialistica: una questione aperta</i> .....	p. 119
3.4.3 <i>Mestieri e lingua; università, territorio e lavoro manuale; studio e lavoro: esempio di una circolarità riuscita</i> .....	p. 121
3.5 Dall'insegnamento per competenze all'alternanza .....	p. 122

### **PARTE III**

<b>INDAGINI SUL CAMPO</b> .....	p. 132
---------------------------------	--------

Capitolo 1: STUDI DI CASO .....	p. 133
1.1 Il caso del «correttore di matrici metalliche per l'estrusione dell'alluminio» ...	p. 133
1.1.1 <i>L'estrusione dell'alluminio in breve e i compiti del correttore</i> .....	p. 134
1.1.2 <i>Spunti pedagogici</i> .....	p. 139
1.1.3 <i>Spunti linguistici</i> .....	p. 142
1.2 Il caso del «Principal Process Engineer» .....	p. 152
1.2.1 <i>I compiti del «Principal Process Engineer»</i> .....	p. 152
1.2.2 <i>Spunti pedagogici</i> .....	p. 154

1.2.3 Spunti linguistici .....	p. 155
1.3 Il caso della «sales assistant» .....	p. 163
1.3.1 Competenze linguistiche richieste nella professione: piste di riflessione .....	p. 163
1.3.2 Spunti pedagogici .....	p. 165
1.3.3 Spunti linguistici .....	p. 167

Capitolo 2: UNA RICERCA ESPLORATIVA SULLE COMPETENZE LINGUISTICHE IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO .....	p. 181
2.1 Struttura del questionario e universo dei partecipanti .....	p. 182
2.2 Analisi dei dati .....	p. 184
2.3 Osservazioni .....	p. 193

#### **PARTE IV**

<b>PROPOSTE OPERATIVE E CONSIDERAZIONI FINALI .....</b>	<b>p. 198</b>
---	---------------

Capitolo 1: PROPOSTE OPERATIVE .....	p. 199
1.1 Analisi delle esperienze di lavoro nella prospettiva dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera .....	p. 199
1.2 Analisi delle esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera .....	p. 208
1.3 Piste per la didattica della lingua straniera .....	p. 212

<i>Considerazioni finali</i> .....	p. 218
------------------------------------	--------

<i>Bibliografia e sitografia di consultazione</i> .....	p. 223
---	--------

Allegati .....	p. 245
----------------	--------

## Introduzione

Il presente lavoro di tesi, esito del percorso di ricerca condotto nella Scuola Internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro dell'Università di Bergamo, trova proprio nella sinergia tra formazione e lavoro di cui la scuola è promotrice e, a sua volta, esempio, la sua origine e la sua ragion d'essere.

Le parole chiave che hanno guidato la nostra ricerca sono le stesse che identificano la scuola di dottorato e che, per la loro letterale giustapposizione e fattiva fusione, ne fanno un esemplare unico nel suo genere: «formazione», «persona», «lavoro».

Cominciamo con un'analisi del termine «persona» che collocato nel mezzo tra la formazione e il lavoro ne rappresenta un collante così come una linea d'indirizzo. Il termine «persona» orienta il nostro studio nella direzione del personalismo pedagogico, che spiega la complessità e al contempo l'unicità della persona come soggetto attivo dotato di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, tratti che lo distinguono da tutti gli altri esseri viventi<sup>1</sup>. Scorrendo l'evoluzione storica del termine e dei suoi tratti semantici<sup>2</sup>, scopriamo che esso allude contemporaneamente all'uguaglianza e all'unicità, per cui gli uomini condividono la medesima «sostanza umana» che al contempo, però, ne fa esseri irripetibili ed originali, non semplice somma delle proprie manifestazioni storiche ed empiriche, ma loro condizione e fusione. L'uomo in quanto persona si realizza nel proprio agire (in ambito scolastico, professionale, familiare, sociale), pur non sfuggendo da condizionamenti (i dispositivi, quei vincoli naturali, artificiali, comunitari che "pongono" l'uomo, senza che egli possa valutarne immediatamente la verità, la bontà, la giustizia, la bellezza) o abitudini (che nella loro ripetitività fanno perdere le tracce dell'originaria intenzionalità, razionalità e libertà che le ha prodotte)<sup>3</sup>. Si tratta, riprendendo il pensiero di Tommaso d'Aquino (1221-1274), di *actus hominis*, atti dell'uomo, che evidenziano la "sottomissione" dell'uomo, "agito", dominato da operazioni e comportamenti rispondenti a funzioni fisiologiche e meccaniche, da gesti

---

<sup>1</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 95-346.

<sup>2</sup> Cfr. G. Sandrone, *Personalizzazione*, in G. Bertagna, P. Triani (eds), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 279-290.

<sup>3</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione...*, cit., pp. 278-296.

pulsionali, frutto, quindi, di necessità. Diversamente, negli *actus umani*, atti umani, l'uomo "agisce" e non è più "agito", è "causa" e non più "conseguenza", mettendo in campo l'intenzionalità, il *lógos* che lo caratterizzano, assumendosi, in coscienza ed autocoscienza, la responsabilità delle proprie azioni. Gli *actus umani*, tuttavia, si realizzano entro una quotidianità complessa, per cui l'uomo è calato in una realtà spazio-temporale dove le sue azioni si intersecano irrimediabilmente con le azioni di altri uomini e una miriade di condizionamenti (naturali e artificiali)<sup>4</sup>.

L'aver collocato questa chiave di lettura a monte del nostro ragionamento ha importanti ripercussioni sul modo in cui andremo a trattare i due concetti che seguono, la formazione e il lavoro. Abbiamo inteso tutti gli attori del processo educativo in ambito scolastico e professionale (i docenti, gli studenti, i lavoratori) come persone nel senso poc'anzi illustrato, quindi soggetti attivi, capaci di intraprendere in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità un percorso di riflessione sul proprio agire (scolastico, professionale, extra-scolastico e extra-professionale) per la propria maturazione a tutto tondo.

L'interpretazione che adottiamo del termine «formazione» scaturisce naturalmente da quanto abbiamo finora discusso. Essa rappresenta il processo di maturazione di un soggetto che «si forma e intende darsi la propria forma»<sup>5</sup>. Vediamo che il ruolo del formatore/docente cambia radicalmente, andando ad assumere i tratti di un co-pilotaggio, di una guida esterna per un processo di maturazione interna all'apprendente. In questo contesto di «autoformazione», per cui l'educando è «formatore di se stesso»<sup>6</sup> organizzando gli spunti che coglie dall'intervento degli educatori, dai dispositivi, dalle proprie azioni e dalle loro conseguenze, si evince la centralità dell'autovalutazione dello studente per una formazione che va oltre i confini spaziali e temporali della scuola per divenire effettivo *lifelong learning*.

Nello specifico di questo lavoro, ricollegandoci a quella che è la formazione di base di chi scrive (linguistica alla Facoltà di lingue e letterature straniere e nel corso del

---

<sup>4</sup> L'uomo è all'origine dell'azione umana che compie, tuttavia questa azione si scontra con le contingenze del contesto in cui è applicata al punto che «la sproporzione tra gli atti dell'uomo che ci sono "comandati" senza intenzionalità e senza ragione dalla natura e dalle circostanze della storia e degli atti umani con cui, invece, noi "comandiamo" all'una e alle altre, assumendoli nell'intenzionalità e nella ragione come prova della nostra libertà e responsabilità, resta, d'altra parte, disarmante» (*Ivi*, p. 279).

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 382.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

Tirocinio formativo attivo per l'abilitazione all'insegnamento, classe Lingua e cultura francese), ci occuperemo dello sviluppo di competenze linguistiche attraverso il raccordo e l'effettiva integrazione di formazione linguistica formale in aula e informale e occasionale in ambiente di lavoro. Si tratterà, quindi, di ripensare la didattica della lingua straniera con uno sguardo rivolto all'uso che gli studenti faranno della lingua in campo professionale, attingendo contenuti, materiali, linee d'indirizzo, elementi motivazionali dalle esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Il «lavoro», tradizionalmente inteso nel pensiero comune come esito ultimo del percorso di istruzione e formazione scolastico, trova invece nel nostro orientamento pedagogico personalista (la cui maturazione, per chi scrive, si deve proprio alla frequenza della Scuola di dottorato) un rinnovato, o meglio ritrovato<sup>7</sup>, valore formativo. Viene, così, rinnegata l'unidirezionalità del rapporto scuola-lavoro, teoria-pratica, a favore della circolarità tra apprendimenti formali (nelle lezioni in aula), informali e occasionali (nella pratica del lavoro) e del conseguente riconoscimento del lavoro quale giacimento di conoscenza e motore e strumento di apprendimento. L'aver posto il concetto di persona al centro del nostro ragionamento in termini di educazione e di formazione linguistica ci impone la considerazione di tutte le esperienze, nella scuola così come nell'extra-scuola, che concorrono alla crescita della competenza linguistica di ciascuno. La circolarità scuola-lavoro sopra citata va estesa al territorio, alle esperienze familiari, sociali della persona: un reciproco influenzarsi e arricchirsi traducibile nella formula «scuola-lavoro-territorio-vita». Anche in questo caso le esperienze lavorative di chi scrive (docente di scuola secondaria) hanno naturalmente permeato le riflessioni e la ricerca da cui nasce la tesi che andiamo a presentare.

Quanto affermato finora ci porta a considerare la modalità dell'alternanza scuola-lavoro come strumento privilegiato di connessione e significativa collaborazione e integrazione tra le sfere della formazione e del lavoro ai fini della crescita della persona nella sua pienezza e complessità.

Infine, nell'intento di raccordare i tre "mondi" della persona, della formazione e del lavoro, ci siamo innanzitutto chiesti se sia possibile maturare competenze

---

<sup>7</sup> Il valore del lavoro è insito già nella tradizione ebraico-cristiana, come si legge nel racconto della *Genesi*, dove Dio è descritto mentre sta «lavorando», o ancora nell'art. 1, comma 1 della nostra Costituzione che fa dell'Italia «una repubblica democratica fondata sul lavoro» (Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 9-52).



linguistiche in situazione di esperienza, quindi in contesti non formali e occasionali e, in caso di risposta affermativa, che ricadute potrebbero avere tale consapevolezza e tale apprendimento per la didattica formale della lingua straniera.

Nel corso della stesura della presente tesi, si sono andate definendo ed imponendo tre aree tematiche fondamentali e strettamente intrecciate:

- a) lo sviluppo di competenze linguistiche utili in ambito professionale;
- b) la valorizzazione degli apprendimenti non formali, informali e occasionali;
- c) l'alternanza scuola-lavoro.

Questi, in sintesi, i punti cardinali della nostra argomentazione, che si svilupperà entro quattro parti che andiamo ora ad illustrare brevemente.

Nella prima parte del presente lavoro di tesi, intitolata *L'insegnamento delle lingue straniere e le linee della politica europea*, cercheremo di dimostrare la necessità e il valore della formazione linguistica attraverso l'analisi delle direttive comunitarie in materia di multilinguismo che ci condurrà anche a trattare il tema dell'apprendimento permanente e la questione dell'individuazione, validazione e certificazione degli apprendimenti non formali, informali e occasionali. In seguito, ci soffermeremo sul Quadro Comune Europeo di Riferimento e sul primato dell'azione quale elemento cruciale per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere per i futuri professionisti.

La seconda parte, *Le competenze linguistiche nell'alternanza scuola-lavoro*, è dedicata al tema dell'alternanza scuola-lavoro e al suo valore per la maturazione di competenze linguistiche e per l'insegnamento delle lingue straniere. Accanto ad una panoramica della normativa in materia di alternanza scuola-lavoro, questa parte della tesi tratterà il tema delle competenze linguistiche tra «*sapere-in-teoria*» e «*sapere-in-pratica*», andando anche a delineare il profilo del docente nell' «era dell'alternanza scuola-lavoro» e proponendo una didattica della lingua «intorno al mestiere». Si dimostrerà, anche attraverso tabelle esplicative costruite *ad hoc*, che le competenze

linguistico-comunicative non sono maturabili solo a scuola, ma che al contrario si costituiscono e rinvigoriscono nell'agire professionale.

La terza parte del lavoro, *Indagini sul campo*, proporrà, nel primo capitolo, tre studi di caso condotti su professionisti di settori, compiti, formazione differenti attraverso interviste semi-strutturate che hanno indagato il ruolo di ciascuno all'interno della propria azienda, la formazione linguistica scolastica e la competenza linguistica ritenuta necessaria e quella posseduta per l'espletamento delle proprie mansioni. Le interviste hanno svelato questioni sia pedagogiche sia linguistiche di grande interesse, generalmente celate dalla coltre dello «scolasticismo» e della tradizione separazionista che vede nel lavoro una negazione dello studio, una sua mera applicazione pratica.

Il secondo capitolo mostrerà i risultati di un'indagine esplorativa condotta tra gli alunni di un I.I.S. frequentanti le classi IV e V dell'indirizzo Relazioni Internazionali per il Marketing dedicata alle competenze linguistiche maturate nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro e agli apprendimenti non formali, informali e occasionali. L'analisi dei dati raccolti sarà proposta sotto forma di grafici e corredata da osservazioni sia pedagogiche sia didattiche.

La quarta e ultima parte, *Proposte operative e considerazioni finali*, nell'intento di riassumere quanto emerso nei capitoli precedenti, introdurrà alcuni strumenti di lavoro utili per realizzare il legame tra il percorso di maturazione di competenze linguistiche della persona e il mondo del lavoro. I modelli di *Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa* e di *Scheda di analisi delle esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera*, saranno qui illustrati come mezzo di espressione delle potenzialità dell'apprendimento linguistico in esperienza di lavoro e in molteplici attività extra-scolastiche destrutturizzate (ascolto di canzoni in lingua straniera; uso dei social network; etc.).

Alle piste didattiche costruite sulla base di quanto analizzato e rielaborato seguiranno le conclusioni finali dell'intero lavoro, cui spetterà il compito di orchestrare quanto emerso nelle diverse parti, anche al fine di inquadrare temi passibili di ricerche e approfondimenti futuri, per rispondere alle fondamentali domande:

- È possibile maturare competenze linguistiche sul lavoro?
- Se sì quali competenze/abilità/conoscenze, e in che modo?
- Come l'analisi dei processi lavorativi può essere utile per la didattica della lingua, raccordandosi con le indicazioni contenute nella recente normativa nazionale e comunitaria?

## **PARTE I**

### **L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE E**

### **LE LINEE DELLA POLITICA EUROPEA**

*«Se ti vendo qualcosa, parlo la tua lingua,  
aber wenn du mir etwas verkaufst, dann mußt du Deutsch sprechen»  
(...ma se vuoi vendere qualcosa a me, devi parlare in tedesco).*

Willy Brandt (ex cancelliere tedesco)

## Capitolo 1

### L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA: LA POLITICA LINGUISTICA EUROPEA

#### 1.1 La ricchezza della diversità: multilinguismo e multiculturalismo

La politica linguistica dell'Unione europea poggia su alcune considerazioni fondamentali:

1. la *diversità linguistica* rappresenta un tratto caratteristico dell'UE, il cui motto è, significativamente, «uniti nella diversità». L'art. 22 della Carta dei diritti fondamentali dichiara che l'Unione «rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica»;
2. l'Unione europea riconosce il forte legame tra *lingua e cultura*;
3. la *mobilità* e la *comprensione interculturale* rappresentano obiettivi fondamentali per la strategia Europa 2020.

Il rispetto delle diversità linguistiche, intese come espressione di culture diverse, la cui conoscenza costituisce occasione di arricchimento personale per ciascuno, si intreccia, quindi, con la mobilità, anche e soprattutto a fini professionali, dei cittadini nei Paesi dell'Unione.

Come si è anticipato, il motto dell'Unione Europea recita: «uniti nella diversità». La politica multilingue europea intende promuovere l'apprendimento delle lingue straniere come occasione per «migliorare le opportunità nella vita dei cittadini»<sup>8</sup> relativamente all'occupabilità, ma anche alla solidarietà e coesione sociale attraverso un positivo dialogo interculturale. Il processo di globalizzazione ha determinato sensibili cambiamenti nel panorama socio-economico europeo: sempre più persone lavorano al di fuori del proprio Paese o si trovano ad avere contatti con l'estero contribuendo alla

---

<sup>8</sup> *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, 2008, p. 3.

URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=IT> [ultima consultazione 06/07/2015].

definizione di un quadro professionale caratterizzato da una sempre maggiore mobilità e migrazione. L'Europa è sempre più multilingue: 24 lingue ufficiali<sup>9</sup>, molteplici lingue minoritarie a cui si aggiungono le lingue degli immigrati: ne risulta un *melting pot* ricco e variegato.

La sfida attuale consiste nel ridurre al minimo gli ostacoli per i cittadini e le imprese comunitarie e permettere loro di sfruttare le opportunità offerte dal multilinguismo. Inoltre, essa consiste nel dimostrare che le lingue possono rappresentare una risorsa a beneficio dell'intera società europea<sup>10</sup>.

Il plurilinguismo di Babele, per riprendere Balboni, non è più una maledizione: con la Pentecoste, gli apostoli non ricevono una "lingua franca", ma il dono di parlare nelle altre lingue<sup>11</sup>. Il monolinguismo è ormai una «malattia curabile»<sup>12</sup> attraverso il «contagio» con lingue e culture diverse. La profondità dell'intreccio tra una lingua e la cultura che la genera, così come tra la lingua e colui che la parla è sintetizzata già nel noto aforisma attribuito a Carlo Magno: «conoscere un'altra lingua è come avere una seconda anima». Una lingua rappresenta una lettura del mondo: maggiore è il numero di lingue conosciute, molteplici sono le angolature dalle quali è possibile comprendere ed interpretare il mondo<sup>13</sup>. Come spiega Berthoud, il monolinguismo, così come l'uso di una «lingua franca» (verosimilmente l'inglese), rischiano di ridurre questo bagaglio culturale ricco e variegato, a scapito di quell'apertura mentale che, invece, è il motore dell'innovazione<sup>14</sup>.

---

<sup>9</sup> Le 24 lingue ufficiali dell'Unione europea sono, in ordine alfabetico: bulgaro, ceco, croato, danese, estone, finlandese, francese, greco, inglese, irlandese, italiano, lettone, lituano, maltese, olandese, polacco, portoghese, rumeno, slovacco, sloveno, spagnolo, svedese, tedesco, ungherese.

<sup>10</sup> *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, cit., p. 5.

<sup>11</sup> Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2005, pp. 3-5.

<sup>12</sup> Si allude al motto dello statunitense Anthony Mollica, professore emerito di glottodidattica presso la Faculty of Education alla Brock University (Canada): «Monolingualism Can Be Cured». Per un'infarinatura generale sul tema monolinguismo vs plurilinguismo si suggerisce: P.E. Balboni, *Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto*, in «Scuola e lingue moderne», 5/6, 1997, pp. 5-8.

<sup>13</sup> Si pensi, molto semplicemente, a quanto può sorprendere e far riflettere un bambino (ma non solo) scoprire che il gallo italiano canta «chicchirichì», quello francese «cocorico» e quello inglese «cock-a-doodle-doo».

<sup>14</sup> «Il monolinguismo non è pericoloso soltanto per la cultura, ma lo è altrettanto per la scienza; si mina il luogo comune secondo cui la scienza, contrariamente alla cultura, possa accontentarsi di una lingua franca. Ma ciò significherebbe in un certo senso accettare l'egemonia di punti di vista, di modi di vedere, di modi di ragionare che si insinuano insidiosamente, rischiando a breve di farci credere che essi siano le

Il multilinguismo rappresenta un fattore di crescita e una preziosa fonte di opportunità sia di arricchimento culturale e personale sia di occupazione; pertanto, l'Unione di prefigge una sua promozione, soprattutto tra i soggetti fuoriusciti dal sistema formale di istruzione e formazione.

Sono necessarie anche misure concrete per una parte cospicua della società europea che non fruisce ancora dei vantaggi del multilinguismo, ad esempio le persone che sono monolingui o sono alle prese con la loro prima lingua straniera, *i ragazzi che abbandonano la scuola*, gli anziani e gli adulti che non continuano gli studi. Occorrono *nuove soluzioni di apprendimento* per questi gruppi specifici, come l'educazione ricreativa (detta "edutainment"), mezzi d'informazione e tecnologie, nonché adeguati servizi di traduzione e interpretariato. È necessario *facilitare ulteriormente l'apprendimento delle lingue* agli adulti e ai giovani nell'istruzione e formazione professionale, *adattandolo alle loro esigenze personali e al loro metodo di studio*<sup>15</sup>.

È interessante notare il richiamo a «nuove soluzioni di apprendimento» per facilitare lo sviluppo di competenze nelle lingue straniere che prevedono la presa in considerazione delle esigenze e del metodo di studio personali di ciascun apprendente. Ancor più significativa, appunto, la precisazione addotta dagli autori per cui tali misure sono da considerarsi particolarmente utili ed urgenti per coloro che sono fuoriusciti dal canale dell'istruzione e formazione formale (i *drop-outs* scolastici; gli adulti e gli anziani che non proseguono gli studi): in questi casi si ammette e si raccomanda la necessità di un percorso di insegnamento/apprendimento "su misura", che ben si abbinì alle motivazioni, ai bisogni, ai vincoli e ai punti di forza del proprio "modello". Come già si affermava nella *Guida per lo sviluppo di Politiche di educazione linguistica in Europa* del 2007, nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere va abbandonato il preconcetto di un "modello fisso e unico" di lingua da insegnare a favore di un "modello flessibile e plurale" che possa adeguarsi alle necessità e alle competenze di ciascuno<sup>16</sup>.

---

nostre stesse modalità di lettura e intelligibilità del mondo. Col "pensiero unico", si rischierà il "sapere unico"» (A.-C. Berthoud, *Les défis de la communication scientifique dans une société multilingue et multiculturelle*, 2003 [traduzione nostra]. URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/217\\_Berthoud\\_les-defis-de-la\\_2003.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/217_Berthoud_les-defis-de-la_2003.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015]).

<sup>15</sup> *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, cit., p. 5. [corsivi nostri].

<sup>16</sup> «Non ci sono soluzioni preconfezionate per l'implementazione dell'educazione plurilingue, ma ci sono molti modi per realizzarla, partendo dal presupposto che i corsi di lingua possono essere fatti su misura. Le lingue possono essere acquisite in vari modi e a livelli diversi. È importante allontanarsi dalla

La revisione dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere in virtù dell'occupabilità poggia sull'assunto che «le lingue rappresentano sempre un mezzo per un fine»<sup>17</sup>: la glottodidattica, dal momento che «la richiesta di competenze linguistiche da parte del datore di lavoro oltrepassa di molto le lingue così come sono comunemente insegnate a scuola»<sup>18</sup> deve considerare metodologie sempre più orientate all'azione, allenando la "mediazione" come competenza essenziale per comunicare in modo appropriato nelle svariate situazioni che si potranno incontrare nel proprio percorso lavorativo. Soprattutto nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera non può essere disgiunto dalla conoscenza del contesto (perciò dei concetti fondamentali e della terminologia della disciplina specialistica) nel quale si farà uso della lingua<sup>19</sup>.

Nel corso di questa tesi, soprattutto nei capitoli della terza parte dedicati agli studi di caso e all'analisi delle pratiche lavorative e nella parte quarta con le piste didattiche, si imbastirà un progetto per una «nuova soluzione di apprendimento» il più possibile attenta alle "misure" dell'apprendente/modello di riferimento, che sia arricchita dall'esperienza in campo professionale e ad essa intrecciata.

---

convinzione comune che esista una sorta di unica, obbligatoria ed inevitabile forma di insegnamento/apprendimento delle lingue. In realtà, l'insegnamento può essere diversificato in base ai livelli di competenza degli utenti, ai tipi di competenze (comprensione orale o espressione orale, per esempio), ai tipi di discorso, ai tempi (ordine di acquisizione), ecc. Questa pluralità di corsi, competenze e livelli è la base sulla quale è possibile organizzare il plurilinguismo» (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, Main Version*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2007, p. 80. [traduzione nostra]. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage) [ultima consultazione: 12/07/2015]).

<sup>17</sup> *Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour market. Report from the thematic working group "Languages for Jobs" European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*, p. 13.

URL:

<http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=3956&no=1> [ultima consultazione: 12/07/2015].

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 21 [traduzione nostra].

<sup>19</sup> Cfr. *Ivi*, p. 24. In questa prospettiva si colloca la metodologia del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), che prevede l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera: «Pur non mettendo a regime il *Content and Language Integrated* per tutta l'istruzione e formazione professionale, è probabile che le barriere tra insegnamento delle lingue e insegnamento delle altre discipline divengano in futuro meno inespugnabili» (*Ibidem*. [traduzione nostra]).



## 1.2 Apprendimento permanente; apprendimento formale, non formale, informale e occasionale

La questione dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera si inserisce, nella riflessione europea, nel più ampio quadro strategico predisposto per il settore dell'istruzione e della formazione. Secondo le *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*<sup>20</sup> «l'istruzione e la formazione hanno un ruolo cruciale da svolgere nel raccogliere le numerose sfide socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa e i suoi cittadini devono far fronte attualmente e negli anni a venire»<sup>21</sup>. L'istruzione e la formazione rappresentano, quindi, elementi chiave nel tentativo di rendere l'Europa «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo»<sup>22</sup>. Analizziamo qui di seguito gli obiettivi strategici indicati e descritti nel programma di «ET 2020»:

1) *fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà.*

Le mutevoli condizioni economiche e sociali richiedono una "formazione per tutta la vita". Il panorama formativo e, soprattutto, le radicate percezioni comuni sulla formazione vanno, quindi, radicalmente stravolte: non più una scuola che forma ad una professione definita e stabile, in una sequenza cronologicamente lineare per cui allo studio a scuola (intesa come unico luogo formativo) segue il lavoro, fisso per tutta la carriera professionale, ma una formazione che oltrepassa i confini della scuola, sia diacronicamente (perché ci si forma non solo negli anni trascorsi sui banchi di scuola, ma per tutta la vita) sia sincronicamente (si riconosce l'importanza degli apprendimenti non formali ed informali; la scuola perde il "monopolio della formazione").

---

<sup>20</sup> *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, 2009.

URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=IT> [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 2.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

La strategia europea prevede l'istituzione di percorsi di apprendimento coerenti (con riferimento al *Quadro europeo delle qualifiche*<sup>23</sup>) e flessibili. Quest'ultimo tratto, la flessibilità, alla luce dell'attuale realtà socio-economica, rappresenta un elemento imprescindibile per qualsivoglia percorso formativo. In questa prospettiva, gli istituti di istruzione possono avvalersi dell'autonomia didattica riconosciutagli dal DPR. 8 marzo 1999, n. 275 che, all'art. 4 comma 2, decreta:

nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività *nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni*. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di *flessibilità* che ritengono opportune [corsi nostri].

Infine, la promozione della mobilità dei lavoratori all'interno del territorio dell'Unione è strettamente connessa all'importanza della formazione linguistica dei cittadini europei. Il multilinguismo, precisamente l'apprendimento di due lingue straniere in aggiunta alla propria madrelingua, rappresenta una priorità della politica linguistica europea.

## 2) *Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione.*

Nella prospettiva di un incremento della qualità dei sistemi di istruzione e di formazione, il documento dichiara essenziale un impegno volto al «miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo, rendendo la matematica, le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché al *rafforzamento delle competenze linguistiche*»<sup>24</sup>.

Nell'Allegato II al documento in oggetto, l'apprendimento delle lingue figura come settore su cui gli Stati dell'Unione sono invitati a lavorare:

*apprendimento delle lingue*: dare ai cittadini gli strumenti per comunicare in due lingue, oltre alla lingua materna, incoraggiare l'apprendimento delle lingue, se del caso, nell'istruzione e formazione

---

<sup>23</sup> *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 2009.

URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf) [ultima consultazione 28/12/2015].

<sup>24</sup> *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, cit., p. 3 [corsi nostri].

professionale e per gli adulti, e fornire ai lavoratori migranti l'opportunità di apprendere la lingua del paese ospitante<sup>25</sup>.

Anche qui riemerge la questione della formazione permanente: si tratta di ripensare e riprogettare l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere non solo nei percorsi curricolari nei diversi gradi e ordini scolastici, ma anche per gli adulti, ossia per chi è già inserito nel contesto lavorativo. Particolare attenzione si deve, inoltre, alla «istruzione e formazione professionale» a riprova del fatto che la maturazione di competenze linguistiche rappresenta un tassello importante nella formazione del futuro professionista, anche in vista della mobilità di cui si parlava poc'anzi.

### 3) *Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.*

Le politiche d'istruzione e di formazione devono garantire a tutti i cittadini, di qualsivoglia estrazione sociale e indipendentemente dalle circostanze personali di ciascuno, la possibilità di «aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la loro occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il *dialogo interculturale*»<sup>26</sup>. Anche in questo terzo punto strategico, ritornano i concetti fondamentali di «apprendimento permanente» e «multiculturalismo», quest'ultimo, come si è detto, strettamente connesso al «multilinguismo».

### 4) *Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.*

La creazione di nuove imprese e la competitività internazionale dell'Europa si giocano sulla base della creatività e dell'innovazione, nonché sulla promozione di «competenze trasversali fondamentali: in particolare le competenze digitali, "imparare ad imparare", lo spirito d'iniziativa e lo spirito imprenditoriale, e la sensibilizzazione ai temi culturali»<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 4 [corsivo nostro].

<sup>27</sup> *Ibidem*.

Questa sintesi del programma strategico Europa 2020, seppur breve ed essenziale, permette di riconoscere i seguenti concetti chiave:

- a. apprendimento permanente e imparare a imparare;
- b. mobilità e competitività internazionale.

Per quanto concerne i primi concetti individuati e, in particolare, quello di «apprendimento permanente» è utile un richiamo alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*<sup>28</sup> che riconosce e descrive otto competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

La comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere occupano rispettivamente il primo e il secondo posto nella lista. La competenza linguistica nella madrelingua prevede capacità di comprensione ed espressione sia in forma orale sia in forma scritta e di interazione linguisticamente appropriata e creativa in svariati contesti culturali e sociali. La comunicazione nelle lingue straniere necessita, oltre alle principali abilità richieste nella madrelingua (e il cui grado di padronanza può variare anche sensibilmente tra le abilità scritte e quelle orali), anche della capacità di mediazione e comprensione interculturale. Viene sottolineata, infatti, l'importanza della conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi.

---

<sup>28</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, L. 394/10-18.

URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF> [ultima consultazione: 28/12/2015].

L'apprendimento delle lingue straniere, essenziale per facilitare la mobilità anche a scopo lavorativo all'interno del territorio dell'Unione, non è limitato al percorso di istruzione, ma considerato un elemento chiave del percorso di apprendimento permanente di ciascuno e quindi realizzabile anche in modo informale, grazie alla competenza dell' «imparare a imparare». Essa, infatti, costituisce un tassello fondamentale nel mosaico, mai concluso, della competenza di ciascuno; presuppone la capacità di organizzare il proprio apprendimento, di gestire strumenti ed opportunità formative, anche in contesti informali, individualmente o in gruppo. Ciò comporta un'autoriflessione, la consapevolezza delle competenze acquisite e del livello di padronanza raggiunto nonché un'attitudine al *problem solving*, una salda motivazione, curiosità, fiducia in se stessi.

Fin qui si è solo accennato alla dimensione «non formale, informale e occasionale» dell'apprendimento, oggi sempre più significativa e il cui valore è ormai riconosciuto e normato in campo internazionale. Una specifica Raccomandazione del Consiglio, datata 20 dicembre 2012, si è occupata della convalida dell'apprendimento non formale e informale<sup>29</sup>, precisando in un allegato il significato dei termini in esame:

- a) *apprendimento formale*: apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta all'ottenimento di qualifiche [...];
- b) *apprendimento non formale*: apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente; sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro [...];
- c) *apprendimento informale*: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente [...]<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 2012.

URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF> [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>30</sup> Allegato a *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, cit., p. 5.

La presente tesi si occuperà soprattutto di cogliere, attraverso lo studio dei processi lavorativi, le competenze linguistiche maturate attraverso esperienze di lavoro, annoverate tra le occasioni di apprendimento informale.

La convalida dei risultati di apprendimento (distinguibili in conoscenze, abilità e competenze<sup>31</sup>) ottenuti in contesti non formali e informali è ritenuta necessaria per «accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate»<sup>32</sup>. Si precisa, inoltre, che tale scelta è dettata anche dal contesto socio-economico attuale di particolare criticità:

Nel contesto dell'attuale grave crisi economica cui l'Unione europea deve far fronte e del conseguente aumento della disoccupazione, in particolare tra i giovani, e in un'epoca di invecchiamento demografico, la convalida di tutte le conoscenze, abilità e competenze utili può fornire un contributo ancora più valido al miglioramento del funzionamento del mercato del lavoro, alla promozione della mobilità e al rafforzamento della competitività e della crescita economica<sup>33</sup>.

L'*European Language Council*<sup>34</sup>, tra le attività promosse per il triennio 2015-2018, propone un gruppo di lavoro specifico sul tema: *Validation, recognition (and*

---

<sup>31</sup> Nel *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF) per «conoscenze» s'intendono le informazioni acquisite per mezzo dell'apprendimento. Le conoscenze, che possono essere teoriche o pratiche, sono relative ad un settore di lavoro o di studio. Le «abilità», invece, costituiscono le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare "saper fare" (*know-how*) per svolgere compiti e risolvere problemi. Esse si classificano in cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (abilità manuale; uso di metodi, materiali, strumenti). Infine, le «competenze» rappresentano «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale». Esse sono strettamente connesse ai concetti di responsabilità e autonomia. (Cfr. *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), cit., p. 11).

<sup>32</sup> Allegato a *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, cit., p. 3.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> L'*European Language Council* o *Conseil Européen pour les Langues* (ELC o CEL) è un'associazione indipendente nata nel luglio 1997 grazie ad un gruppo di università europee e al sostegno della Commissione Europea. Essa si occupa dello sviluppo della conoscenza delle lingue-culture straniere, in termini quantitativi e qualitativi. Attraverso una fitta rete di istituzioni e specialisti in campo linguistico, dentro e fuori i confini dell'Unione Europea, l'ELC promuove gruppi di lavoro, conferenze e pubblicazioni sui "temi caldi" nel settore delle lingue quali politica linguistica, insegnamento/apprendimento, traduzione e interpretariato. Cfr. <http://www.celelc.org/index.html> [ultima consultazione: 27/12/2015].

*evaluation) of informal and non-formal language learning.* Recuperando quanto esposto nelle *Raccomandazioni*, il lavoro tiene presenti 4 obiettivi chiave: l'identificazione, la documentazione, la verifica e la certificazione delle competenze linguistiche acquisite in situazioni di apprendimento informale e non formale.

Per quanto concerne le prime due questioni, l'identificazione e la documentazione delle competenze, è possibile avvalersi di documenti già esistenti quali il *Portfolio europeo delle lingue*. Il *Portfolio* è stato ideato per supportare l'autonomia dell'apprendente e la consapevolezza della sua competenza nonché per registrare esperienze e risultati di apprendimento delle lingue straniere. "Registrare", ma anche "riflettere" sulle proprie esperienze in lingua (significativamente, non solo quelle vissute in ambiente formativo tradizionale e non solo le lingue europee, ma anche lingue minoritarie o dialetti eventualmente parlati in ambito familiare) sono i due fili conduttori di tale strumento. Accanto all'autovalutazione secondo i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento nella sezione *Passaporto delle lingue*, nella *Biografia linguistica* il discente può prendere nota dei contatti esperiti con diverse lingue straniere, di natura e intensità anche molto diverse:

La *Biografia* raccoglie infatti tutte le informazioni che riguardano le esperienze linguistiche dello studente, dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lingua/e anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, cinematografici ecc.)<sup>35</sup>.

Il *Dossier*, infine, permette di archiviare materiale esemplificativo delle competenze linguistiche raggiunte. Risorse come il *Portfolio*, ma anche le «interviste strutturate», la «pianificazione di apprendimenti individuali», la «riflessione» e l'«autovalutazione» si fondano su concetti di natura pedagogica essenziali anche per la validazione formativa del lavoro: il riconoscimento del lavoro come occasione di crescita globale per la persona passa dalla narrazione dell'azione e dalla riflessione su di essa (da cui scaturiscono l'autovalutazione delle proprie competenze e l'individuazione dei bisogni) e implica necessariamente un lavoro personalizzato, quindi attento ai bisogni (nel nostro caso linguistici) specifici di ciascun apprendente.

---

<sup>35</sup> Cfr. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/struttura.shtml> [ultima consultazione 06/07/2015].

È, però, il momento finale della certificazione delle competenze a sollevare le maggiori difficoltà: non solo perché presuppone un qualche tipo di attività formale (generalmente un test predisposto da enti certificati), che andrebbe a snaturare il carattere prettamente informale o non formale dell'apprendimento da attestare, ma anche e soprattutto perché subordinato al «riconoscimento», tutt'altro che scontato, del valore di tali apprendimenti<sup>36</sup>.

Il Progetto *Languages in Corporate Quality* (LINCQ)<sup>37</sup> all'interno del più ampio programma dell'*European Centre for Modern Languages of the Council of Europe* (ECML)<sup>38</sup> per il triennio 2012-2015 stabiliva tra i suoi obiettivi lo sviluppo di «approcci pedagogici inclusivi, plurilingui che oltrepassino l'aula di lingua straniera»<sup>39</sup>. Tra le ragioni che muovono la promozione della validazione degli apprendimenti in contesti informali e non formali viene annoverata anche l'autostima che sorge dalla consapevolezza delle proprie competenze linguistiche nel momento della ricerca di lavoro: la questione della motivazione e della cognizione delle proprie competenze (autovalutazione) sono particolarmente significative nell'area di interesse di questa tesi, ossia nella sfera dell'alternanza scuola-lavoro, il cui bacino d'utenza è composto per la grande maggioranza di studenti che nel loro percorso di istruzione e formazione hanno vissuto "fallimenti", si sono sentiti "inadatti" di fronte a compiti "intellettualistici".

---

<sup>36</sup> Nella pagina web del progetto si legge: «il problema chiave resta quello del riconoscimento: le abilità, le competenze ottenute saranno considerate equivalenti ai risultati del percorso educativo formale?» [traduzione nostra].

URL: [http://www.celelc.org/activities/Working\\_groups/Active-Working-Groups/SIG-2-2014/index.html](http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Active-Working-Groups/SIG-2-2014/index.html) [ultima consultazione 11/07/2015].

<sup>37</sup> Cfr. <http://www.ecml.at/LINCQ> [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>38</sup> Cfr. <http://www.ecml.at/> [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>39</sup> *Rethinking Multilingualism: Challenges and Opportunities*, 30 November - 1 December 2012 *Institut Libre Marie Haps, Brussels*, Session two: *Informal/Non-formal language learning, especially with regard to the validation of learning outcomes by enterprises*. Session Coordinator: Mike Hammersley (Fondazione Aldini Valeriani, IT), p. 13 [traduzione nostra].

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/011\\_ortiz\\_Rethinking-Multilingualism\\_2012.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/011_ortiz_Rethinking-Multilingualism_2012.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].



### 1.3 Lingue e occupabilità

Scorrendo la documentazione prodotta dall'Unione europea, si evince lo stretto legame tra sviluppo delle competenze linguistiche e opportunità di mobilità e occupabilità.

In questo paragrafo si analizzeranno i temi delle lingue straniere e dell'occupabilità a partire da due documenti ritenuti particolarmente chiari ed efficaci ai fini del presente lavoro di tesi: *Più lingue più affari. Le conoscenze linguistiche migliorano l'efficienza delle imprese - Raccomandazioni del Business Forum sul Multilinguismo istituito dalla Commissione europea*, luglio 2008<sup>40</sup>; *La guida linguistica per le imprese europee. Comunicazione efficace nel commercio internazionale*, 2011 della Commissione europea<sup>41</sup>.

Come già si evince dal titolo, il primo documento dichiara il contributo delle competenze linguistiche alla competitività delle imprese. Il gruppo di ricerca, composto da esperti designati dalla Commissione europea, ha affrontato la questione linguistica dal punto di vista delle ricadute del multilinguismo nel contesto imprenditoriale concludendo con l'affermazione dell'importanza per le imprese di un serio investimento nelle competenze linguistiche. La conoscenza delle lingue straniere (e il plurale è d'obbligo poiché, come si discuterà tra poco, accanto all'indiscusso dominio dell'inglese, permangono numerosi altri idiomi la cui conoscenza resta centrale per l'istituzione di rapporti economici duraturi, una sorta di "asso nella manica" che permette ad un'azienda di "fare la differenza" rispetto ai propri concorrenti) costituisce un elemento imprescindibile nella vita d'impresa, incidendovi significativamente sotto molteplici aspetti.

Le lingue non servono soltanto a incrementare le vendite e il marketing. I canali di approvvigionamento a monte attraversano le frontiere tanto quanto i servizi internazionali e i prodotti finiti destinati all'esportazione. Anche i mercati del lavoro hanno una dimensione globale e l'integrazione di lavoratori multilingue e multiculturali è un aspetto cruciale. La nostra visione

---

<sup>40</sup> URL: [http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///in\\_evidenza/davignon\\_it.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///in_evidenza/davignon_it.pdf) [ultima consultazione 05/02/2015].

<sup>41</sup> URL di consultazione:

<http://www.europedirect.regione.lombardia.it/shared/ccurl/139/462/la%20guida%20linguistica%20per%20le%20imprese%20europee.pdf> [ultima consultazione 05/02/2015].

consiste nel prospettare per il futuro un'utilizzazione più proficua delle lingue, in modo da raggiungere nuovi gruppi bersaglio e costruire rapporti strategici duraturi<sup>42</sup>.

La questione linguistica influisce, quindi, anche sulle risorse umane di un'azienda: nell'ottica di un contesto professionale sempre più globalizzato, multilingue e multiculturale,

A livello d'impresa, le aziende devono [...] rivedere le politiche di assunzione e le strategie di sviluppo nell'ambito della gestione delle risorse umane, definire *obiettivi di competenza linguistica individuali* per i dipendenti, *che corrispondano ai rispettivi compiti e responsabilità*<sup>43</sup>.

Il Forum sul multilinguismo invita le aziende a definire strategie per lo sviluppo delle competenze linguistiche attraverso l'individuazione chiara dei bisogni linguistici richiesti nei diversi ruoli. Il percorso di apprendimento della lingua straniera andrebbe progettato, quindi, sulla base degli «obiettivi di competenza linguistica individuali», definiti sulla base dei «compiti e responsabilità» di ciascuno. Una riflessione sulle pratiche di lavoro consentirebbe la costruzione di un tale percorso *ad hoc*, riconoscendo punti di forza e carenze dell'apprendente, valutando le competenze già apprese in modo informale<sup>44</sup>, eventualmente da affinare o, semplicemente, da "formalizzare" nel senso di "farle proprie", acquisirle<sup>45</sup> attraverso una riflessione personale sul proprio agire.

---

<sup>42</sup> Più lingue più affari. *Le conoscenze linguistiche migliorano l'efficienza delle imprese*, cit., p. 7.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 8 [corsi nostri].

<sup>44</sup> La recente normativa europea ha esplicitamente riconosciuto il valore degli apprendimenti informali e non formali (Cfr. *Raccomandazione del Consiglio, del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*). Si noti anche la definizione di «competenza»: «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (DLgs 13/13, art. 2, c. 1).

Nella direzione di un riconoscimento del valore degli apprendimenti non formali e informali (quindi anche extra-scolastici) si inserisce la «Scheda per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione», da allegare alla pagella alla fine della scuola secondaria di I grado, proposta dal MIUR in via sperimentale alle scuole nel febbraio 2015 che contiene un'ultima casella dove gli insegnanti possono eventualmente indicare se «l'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche».

<sup>45</sup> La distinzione tra «apprendimento» (di breve durata) e «acquisizione» (stabile e profonda) è proposta nei primi anni '70 da S.D. Krashen. I percorsi di insegnamento della lingua straniera mirano all'acquisizione. Cfr. Voce «Acquisizione vs Apprendimento» in P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999, p. 2.

Il documento in oggetto richiama l'attenzione non solo delle singole imprese, ma anche dei Governi degli Stati membri:

A livello nazionale, i governi devono favorire l'apprendimento delle lingue a tutti i livelli e ampliare la gamma delle lingue insegnate. Introdurre un maggior numero di *moduli d'apprendimento delle lingue orientati alla pratica*, a partire dalla scuola secondaria e in tutto il ciclo dell'insegnamento superiore, ivi compresa la formazione professionale<sup>46</sup>.

La promozione del multilinguismo spetta, quindi, anche al sistema di istruzione e formazione nazionale, in cui si auspica non solo un incremento delle lingue studiate (obiettivo della politica linguistica europea è la nota formula della «lingua madre + 2»<sup>47</sup>: la conoscenza della madrelingua e di, almeno, altre due lingue comunitarie), ma anche un approccio maggiormente «orientato alla pratica». In questa prospettiva ben si colloca il concetto di «alternanza formativa» intesa come alternanza di periodi di apprendimento formale in aula e di apprendimento informale in situazione di lavoro. I percorsi di apprendimento delle lingue sono chiamati, sempre più urgentemente, a rispondere alle esigenze concrete di una "pratica della lingua", a spostarsi dal campo della "simulazione" a quello dell' "azione" in cui l'uso della lingua non è dettato da convenzioni stabilite da insegnante e apprendente/i, ma è strumentale al compimento dell'azione. L'apprendimento in situazione di lavoro (*training on the job*) favorisce lo sviluppo di competenze di grande rilevanza ivi compresa la competenza comunicativa in lingua straniera:

In numerose piccole imprese manifatturiere si esporta ovvero si produce per commessa di aziende che esportano: in questi casi, il *training on the job* concretizza l'esperienza della gestione di processi e procedure aziendali utilizzando la lingua straniera<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> *Più lingue più affari. Le conoscenze linguistiche migliorano l'efficienza delle imprese*, cit., p. 8 [corsi nostri]. La progettazione di un serio percorso di alternanza formativa, in cui le esperienze di lavoro costituiscano spunto di riflessione e punto di partenza per la costruzione, in itinere, di una didattica della lingua sempre più rispondente ai bisogni dell'apprendente, rappresenterebbe, appunto, la concretizzazione dei «moduli d'apprendimento delle lingue orientati alla pratica» sopra citati.

<sup>47</sup> Si tratta di uno degli obiettivi formulati dal Consiglio Europeo di Barcellona nel 2002.

<sup>48</sup> AA.VV., *Tra scuola e lavoro. Come aiutare i diplomati tecnici e professionali a trovare lavoro*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Anno XXXV, n. 139, Gorgonzola (MI) 2012, p. 76.

Con la pratica dell'alternanza scuola-lavoro e, quindi, offrendo agli allievi l'occasione di "toccare con mano" l'ambiente professionale, il bisogno linguistico diventa reale, maturato in un contesto concreto, di azione. L'apprendimento formale diventa, allora, un'occasione di riflessione sull'azione, alla stregua delle attività di ricostruzione e revisione delle attività svolte nei percorsi di tirocinio proposti nelle Facoltà universitarie<sup>49</sup>, ed una integrazione ed approfondimento di quanto appreso in situazione di lavoro.

*La guida linguistica per le imprese europee. Comunicazione efficace nel commercio internazionale*<sup>50</sup> è rivolta alle imprese e realizzata dalla direzione generale «Istruzione e cultura» della Commissione europea al fine di diffondere strategie per trattare i problemi linguistici e di comunicazione. La guida nasce dalle riflessioni emerse a seguito del progetto PIMLICO (Promozione, attuazione, mappatura linguistica e strategie di comunicazione interculturale)<sup>51</sup> del 2011, condotto su 40 PMI europee per l'individuazione, e in seguito la diffusione, di buone prassi in materia di gestione linguistica. Il progetto prende le mosse da precedenti lavori dell'UE, in particolare lo studio «ELAN» (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*) del 2006 che, commissionato dalla Direzione Generale dell'Istruzione e della cultura al centro linguistico britannico CILT, intendeva analizzare l'impatto delle competenze linguistiche sulle *performance* delle piccole e medie imprese europee. Dalla ricerca, condotta su circa 2000 PMI esportatrici in 29 Paesi Europei, emerge che circa l'11% delle imprese coinvolte dichiara di aver fallito la stipula di contratti per l'esportazione all'estero, con una perdita potenziale che si aggira intorno ad un minimo di 16 milioni fino a un massimo di 25 milioni di euro, proprio a causa di una

---

<sup>49</sup> Per un approfondimento sull'argomento si rimanda al n. IX/2013 della rivista scientifica «Formazione, lavoro, persona» a cura del CQIA (Centro per la Qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento) dell'Università degli Studi di Bergamo dedicata al tema «Il tirocinio universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica».

URL: <http://www.forperlav.eu/> [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>50</sup> Cfr. *La guida linguistica per le imprese europee. Comunicazione efficace nel commercio internazionale*, cit.

<sup>51</sup> Una sintesi in italiano dei risultati dello studio PIMLICO è fruibile online all'indirizzo [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary_it.pdf) [ultima consultazione 12/02/2015]. Per la lettura del testo completo in lingua inglese si rimanda a [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf) [ultima consultazione 12/02/2015].

inadeguata competenza linguistica<sup>52</sup>. A partire dai risultati del suddetto studio, la guida elenca le fondamentali cause di comunicazione inefficace rilevate dalle imprese coinvolte nel progetto:

- il personale non conosce la lingua;
- non è stato dato seguito alle richieste di informazioni o di preventivi;
- mancanza di sicurezza nell'uso della lingua straniera;
- difficoltà nel gestire chiamate dall'estero;
- errori di traduzione o interpretazione;
- incapacità di trarre vantaggio dalle opportunità del mercato estero;
- mancanza di affinità culturale con l'interlocutore<sup>53</sup>.

Le maggiori difficoltà si riscontrano, quindi, rispetto alla competenza linguistico-comunicativa "a tutto tondo": allo scritto (fornire informazioni; preparare preventivi) come all'orale (comunicare per telefono con clienti stranieri); nell' "uso e consumo" della terminologia (i termini sono mal tradotti o mal interpretati); nella conoscenza della cultura e della realtà (economica) straniera (non si colgono le opportunità sul mercato estero; non c'è affinità, o apertura, nei confronti della cultura straniera). Scorrendo la guida è possibile anche delineare pratiche lavorative concrete in cui la conoscenza delle lingue straniere rappresenta un fattore strategico, un "asso nella manica" di un'azienda per accrescere il proprio *business* a livello internazionale e per fronteggiare a testa alta la concorrenza sul mercato. La conoscenza delle lingue straniere è utile per:

- descrivere l'attività sul *sito Internet* dell'azienda;
- conformarsi alla legislazione e alle normative locali e per *compilare le dichiarazioni doganali*;
- preparare i dipendenti a trasferte o *periodi di lavoro all'estero*;
- presentare *offerte per appalti* pubblici e altri tipi di contratti;
- *redigere contratti* in uno stile adeguato e in conformità delle normative locali;
- assistere a *procedimenti giudiziari* (per es. per recuperare crediti e tutela dei brevetti);

---

<sup>52</sup> ELAN: *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, dicembre 2006, p. 17.

URL: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf) [ultima consultazione 28/12/2015].

<sup>53</sup> *La guida linguistica per le imprese europee.*, cit., p. 4. L'elenco è tratto dal documento dello studio ELAN.

- la *pubblicità e le campagne di lancio* dei prodotti all'estero;
- condurre *ricerche sul mercato estero*;
- selezionare e gestire *agenti o distributori locali*;
- la gestione e la formazione di *personale multilingue* nel proprio paese e all'estero;
- fornire *assistenza alla clientela* e assicurare la qualità del servizio post-vendita;
- ottenere *pagamenti* e recuperare *crediti*;
- gestire *documenti, protocolli, metodologie aziendali* e specifici approcci locali;
- condurre *trattative* su progetti comuni, acquisizioni e rilevamenti di aziende.

Si tratta solo di alcuni esempi dei molteplici e variegati settori e compiti, all'apparenza semplici e scontati, in cui una solida competenza linguistica può rivelarsi strategica. La *Guida* mira a diffondere tale consapevolezza nelle imprese del nostro Paese; essa, tuttavia, va acquisita anche dagli insegnanti di lingua, soprattutto della scuola secondaria di II grado, che hanno il compito di favorire la maturazione di competenze linguistiche che siano sempre più effettivamente spendibili nel mondo del lavoro.

Mackiewicz, in un suo intervento del 2012<sup>54</sup>, ben riassume i caratteri che dovranno contraddistinguere l'educazione linguistica nella direzione dell'occupabilità: dinamicità; apprendimento permanente; apprendimenti informali e non formali; autovalutazione; competenze informatiche; imparare a imparare.

---

<sup>54</sup> Cfr. W. Mackiewicz, *Session 1: Multilingualism in the framework of the Europe 2020 strategy and the Erasmus for All programme: Keynote speech*, 2012.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/036\\_Mackiewicz\\_-Multilingualism-in-Europe\\_2012.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/036_Mackiewicz_-Multilingualism-in-Europe_2012.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

Nel 2008, anche K. Bull e M. Bawden, trattando dell'inglese per l'occupabilità, hanno proposto una breve quanto efficace distinzione tra competenze accademiche e professionali generiche (le famose "competenze trasversali") e competenze in lingua inglese. Nello specifico classificano:

- competenze accademiche e professionali generiche: lavoro in *team*, gestione del tempo, imparare a imparare, gestire l'informazione, TIC, comunicazione scritta e orale;
- competenze in lingua inglese: apprendimento del lessico, abilità di ascolto, utilizzo delle risorse, mediazione, analisi dei testi.

Cfr. K. Bull, M. Bawden, *Learning outcomes in relation to study skills, subject-specific skills, and general professional skills*, Freie Universität Berlin 2008, pp. 4-5.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/140\\_bull\\_bawden\\_learning\\_outcomes\\_2008.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/140_bull_bawden_learning_outcomes_2008.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

Alla luce delle normative e raccomandazioni dell'Unione europea fin qui analizzate, possiamo affermare che la progettazione di percorsi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, considerate strategiche per il rilancio dell'economia europea attraverso la formazione di cittadini multilingue, aperti alla e arricchiti dalla diversità culturale, capaci di «imparare a imparare» per un reale *lifelong learning*, non può prescindere da due principali consapevolezza, tra loro indissolubilmente intrecciate:

- il riconoscimento del valore degli apprendimenti non formali e informali, in particolare delle competenze linguistiche richieste e maturate in situazione di lavoro;
- la necessità di «nuove soluzioni di apprendimento» adatte alle esigenze e caratteristiche degli apprendenti.

## Capitolo 2

### PER UNA LETTURA CRITICA DEL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue<sup>55</sup>, datato 2001, intende offrire un modello di riferimento per l'elaborazione di sillabi, curricoli, materiali per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e per l'equiparazione delle certificazioni di competenza linguistica nei paesi dell'Unione. Oggi disponibile in 39 lingue<sup>56</sup>, il QCER, posti i criteri di esaustività, trasparenza e coerenza, intende offrire un punto di riferimento per insegnanti e apprendenti di lingue attraverso la descrizione di sei livelli di competenza linguistica ed un'analisi dettagliata dei molteplici contesti, temi, compiti comunicativi che uno studente di lingua potrebbe dover affrontare nella sua vita personale e professionale.

Nell'introduzione del testo<sup>57</sup> si legge che:

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

- Che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua?
- Che cosa ha bisogno di imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi?
- Quale motivazione lo spinge ad imparare la lingua?<sup>58</sup>

Nelle nostre classi di lingua, il piano disciplinare dei docenti segue generalmente il contenuto dei libri di testo in adozione, con un occhio di riguardo al raggiungimento dei livelli del QCER richiesti dalla normativa in uscita dai diversi percorsi di istruzione

---

<sup>55</sup> D'ora in poi QCER.

<sup>56</sup> Albanese, arabo, basco, bulgaro, catalano, ceco, cinese, coreano, croato, danese, esperanto, estone, finlandese, francese, friulano galiziano, georgiano, giapponese, greco, inglese, italiano, lingua macedone, lituano moldavo, norvegese, olandese, polacco, portoghese, russo, serbo (versione ijekava), slovacco, sloveno, spagnolo, svedese, tedesco, turco, ucraino, ungherese.

<sup>57</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. XII.



e formazione<sup>59</sup>. Lo studente, fluttuando nella sua bolla di nozioni, nel cielo della teoria, a debita distanza dal terreno di lavoro, dall'esperienza professionale che conosce solo "per sentito dire", dalla voce degli insegnanti e dalle parole dei libri di testo, difficilmente sa rispondere alle suddette domande. Che cosa dovrà fare con la lingua che studia? Ci dovrà lavorare, in un futuro non ben definito, su un posto di lavoro di cui gli sono stati spiegati, insegnati, gli elementi caratteristici generali. Che cosa ha bisogno di imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi? Dovrà studiare con impegno ciò che il libro di testo e l'insegnante gli propongono come utile e necessario per il suo indefinito e incerto futuro professionale. La "fumosità" del mestiere che si eserciterà una volta usciti dalla scuola, dopo aver appreso la teoria e simulato la pratica in laboratorio, si ripropone nel *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* (DPR 88/2010) che, ad esempio, nell'Allegato A del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici* sancisce che

I risultati di apprendimento attesi a conclusione del percorso quinquennale consentono agli studenti di inserirsi direttamente nel *mondo del lavoro*, di accedere all'università, al sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, nonché ai percorsi di studio e di lavoro previsti per l'accesso agli albi delle *professioni tecniche* secondo le norme vigenti in materia. [corsi nostri]

Espressioni quali «mondo del lavoro», «professioni tecniche» possono trovare una composita traduzione nella mente del giovane studente che si iscrive al primo anno della scuola secondaria di secondo grado: per "riempire" di significato questi ampi "contenitori"<sup>60</sup> i giovani possono trovare non solo in un percorso di orientamento di

---

<sup>59</sup> Sommarariamente, si oscilla tra i livelli A1-A2 per le lingue comunitarie apprese alla scuola secondaria di I° grado, e B1-B2 per la scuola secondaria di II° grado. Per una più precisa trattazione del tema si rinvia al paragrafo 2.3, *Livelli di competenza in uscita dalla scuola secondaria di I e II grado* (pp. 57-67).

<sup>60</sup> È evidente che nel concetto di «mondo del lavoro» può rientrare una gamma vastissima di professioni; restando nella prospettiva dell'istruzione tecnica, ad esempio, nel campo delle professioni nell'organizzazione, amministrazione, finanza e commercio si spazia dal segretario (di direzione, di servizio, di sezione) al funzionario di banca, all'agente di vendita (la lista potrebbe continuare a lungo se si considera che la nuova classificazione delle professioni CP2011 dell'Istat classifica 800 unità professionali raggruppate rispettivamente in 511 categorie. Cfr. <http://www.istat.it/it/archivio/18132> [ultima consultazione 30/04/2015]).

qualità<sup>61</sup>, ma anche in un'effettiva esperienza di alternanza scuola-lavoro validi supporti alla maturazione di competenze e consapevolezze professionali e personali.

Insomma, anche la risposta alla domanda «Quale motivazione lo spinge ad imparare la lingua?» risulta pressoché "vuota". Se si considera l'astrattezza della figura professionale "in uscita" prevista dalla scuola secondaria di secondo grado, lo studente non può che percepire la lingua straniera come una delle discipline curriculari previste dal suo piano di studi e il cui apprendimento è necessario per il conseguimento dell'agognato "titolo" necessario per svolgere quell'altrettanto sognato, anche se forse non ben identificato, lavoro futuro.

L'ipotesi che si intende sostenere e dimostrare in questo lavoro è che un contatto con la realtà lavorativa in concomitanza con il percorso di istruzione formale, in cui si privilegia la dimensione teoretica del sapere, permette allo studente di approcciarsi alle discipline di studio con rinnovata consapevolezza e con una motivazione solida maturata alla luce dell'esperienza concreta, anziché su fumose aspettative per il futuro.

## **2.1 Un approccio orientato all'azione**

Alla domanda «Che cos'è il Quadro Comune Europeo di Riferimento ?» leggiamo nel cap. 1 dello stesso testo che si tratta di una base comune in tutta l'Europa utile per la stesura di corsi, programmi, libri di testo per l'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera. Esso, infatti,

descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per *usarla per comunicare* e indica *quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace*. [...] ha lo scopo di aiutare le persone che operano professionalmente nel campo delle lingue moderne [...] Fornisce [...] i mezzi per riflettere sulla loro pratica abituale, così da coordinarsi per rispondere ai *bisogni reali degli apprendenti*<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Per un approfondimento sul tema dell'orientamento a tutto tondo si veda il recente numero della rivista «Formazione Lavoro Persona», V, 13, 2015 dedicato a «La pedagogia dell'orientamento tra azione educativa e condizionamenti naturali, psichici e socio-culturali» (il numero della rivista è disponibile online all'indirizzo: <http://www.forperlav.eu/> [ultima consultazione 28/12/2015]).

<sup>62</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, cit., p. 1 [corsivi nostri].

La comunicazione efficace e il soddisfacimento dei bisogni linguistici e comunicativi *reali* rappresentano, quindi, gli obiettivi che coloro che insegnano una lingua, ma anche chi la apprende, devono perseguire. Sin dalle prime righe, quindi, trattando di una formazione linguistica che tiene conto di «bisogni reali» per l'apprendimento di una lingua che va imparata «per essere usata», per «agire in modo efficace», si delinea l'approccio generale adottato nel QCER<sup>63</sup>:

orientato all'*azione*, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come "*attori sociali*", vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione. Se gli atti linguistici si realizzano all'interno di attività linguistiche, queste d'altra parte si inseriscono in un più ampio contesto sociale, che è l'unico in grado di conferir loro pieno significato<sup>64</sup>.

L'approccio orientato all'azione considera la lingua come uno strumento per svolgere determinati compiti, non necessariamente linguistici. La competenza linguistica rappresenta, quindi, una delle molteplici risorse messe in atto da un individuo in quanto attore sociale per portare a termine un determinato compito, in un contesto dato.

Il QCER, alla luce del dichiarato "approccio all'azione", per cui «chi apprende la lingua lo fa per usarla»<sup>65</sup>, propone nel quarto capitolo dedicato a *L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende*<sup>66</sup> un'analisi dettagliata dei possibili contesti d'uso della lingua<sup>67</sup>. Il QCER offre all'utente (insegnante o apprendente di lingua) un ricco ventaglio di parametri e categorie utili per definire il percorso di studio. Gli autori invitano a consultare tale rassegna ogni volta che ci si pongono domande del tipo:

---

<sup>63</sup> L'approccio alla lingua su cui si fondano le classificazioni e descrizioni contenute nel Quadro è chiaramente esplicitato nel secondo capitolo del testo: AA.VV., *Qual è l'approccio adottato?*, in *Ivi*, pp. 11-20.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 11 [corsivi nostri].

<sup>65</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, cit., p. 55.

<sup>66</sup> *Ivi*, pp. 55-124.

<sup>67</sup> Nello specifico, il QCER distingue 4 *domini* (settori della vita sociale) in cui l'apprendente potrebbe fare uso della lingua di studio: personale; pubblico; professionale; educativo. Segue una rassegna altrettanto precisa delle ipotetiche situazioni di interazione, degli argomenti, dei compiti linguistici da svolgere in differenti eventi comunicativi all'interno dei vari domini (Cfr. *Ivi*, p. 67).

- Posso prevedere gli ambiti in cui i miei apprendenti si troveranno ad agire e le situazioni che si troveranno a dover fronteggiare? Se sì, che ruoli avranno?
- Con che tipo di persone avranno a che fare?
- Che rapporti personali o professionali avranno e in quale quadro istituzionale si svolgeranno?
- A quali oggetti avranno bisogno di riferirsi?
- Quali compiti dovranno eseguire?
- Quali temi dovranno affrontare?
- Dovranno parlare, o semplicemente comprendere quello che ascoltano o leggono?
- Che tipo di cose si troveranno ad ascoltare o leggere?
- In quali condizioni si troveranno ad agire?
- A quale conoscenza del mondo o dell'altra cultura dovranno fare ricorso? [...]
- Se non posso prevedere le situazioni in cui gli apprendenti useranno la lingua, *qual è il modo migliore per prepararli a usare la lingua per comunicare, senza sovraccargarli in vista di situazioni che potrebbero non presentarsi mai?*<sup>68</sup>

Si è ritenuto utile proporre in questa sede tali interrogativi poiché essi sono alla base di qualsivoglia progettazione di formazione linguistica. Anche la precisazione che gli autori appongono a seguito della lista appare significativa ai fini della presente trattazione:

il Quadro di riferimento non può rispondere a queste domande. [...] le risposte dipendono da come si considera la situazione di apprendimento/insegnamento in tutti i suoi aspetti e, soprattutto, *da bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti e delle altre persone coinvolte*<sup>69</sup>.

Tuttavia, bisogni e motivazioni degli apprendenti sono, in un percorso formativo formale "tradizionale", prettamente teorico, calibrati su una professione che lo studente svolgerà una volta concluso l'itinerario scolastico, come mostra il tempo verbale futuro utilizzato nelle domande sopra elencate. In questa tesi si dimostrerà che con l'applicazione dell'alternanza formativa, quindi con un intreccio e un'integrazione della teoria sui banchi e dell'esperienza sul lavoro, una combinazione di studio teoretico e esperienziale (quest'ultimo inteso come riflessione critica sul proprio agire concreto) è possibile trasformare il tempo verbale dei suddetti quesiti dal futuro semplice al presente indicativo. Le risposte alle domande in questione non saranno più frutto di

---

<sup>68</sup> *Ivi*, pp. 56-57.

<sup>69</sup> *Ivi*, p. 57 [corsivi nostri].

un'ipotesi astratta, ma di una riflessione e di un'analisi critiche su un'esperienza concreta vissuta in prima persona.

Sempre ai fini del presente lavoro di tesi, è utile richiamare le osservazioni che Puren propone, nella sua ampissima bibliografia, sulla prospettiva dell'azione nella didattica delle lingue straniere.

Nel suo articolo *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* (Dall'approccio comunicativo alla prospettiva dell'azione)<sup>70</sup>, Puren analizza approfonditamente questa nuova concezione dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, dichiarata dal QCER.

Le principali differenze tra l'approccio comunicativo, nato intorno agli anni '50 del XX secolo e che tuttora domina la didattica delle lingue straniere e la struttura pedagogica di molti libri di testo, e il nuovo approccio all'azione, elencate e descritte da Puren, possono essere così sintetizzate:

Approccio comunicativo	Approccio all'azione
1. L'apprendente <i>simula l'uso</i> della lingua;	1. L'apprendente <i>usa</i> la lingua;
2. compiti linguistico-comunicativi;	2. compiti non prettamente linguistici;
3. agire <i>sull'altro</i> attraverso la lingua;	3. agire <i>con l'altro</i> attraverso la lingua;
4. atti di parola come <i>fine</i> .	4. atti di parola come <i>mezzo</i> .

Tab. 1  
Approccio comunicativo vs approccio all'azione (I)

Secondo Puren, l'avvento di questo nuovo approccio si deve ad un rinnovamento ideologico, maturato in contesti quali il *management* d'impresa, che pone al centro dell'attenzione e della progettazione l'azione. La riflessione sulla lingua va, quindi, inserita nel più ampio campo dell'azione, essendone una componente, un mezzo e non un fine. Anche secondo il QCER, come si è già citato<sup>71</sup>, le attività linguistiche entro cui si compiono gli atti linguistici si inseriscono in un contesto più ampio, quello sociale, da cui attingono, in ultima istanza, il loro significato pieno. Le attività linguistiche, insomma, si realizzano sempre entro un contesto sociale dal quale dipendono. Tale

<sup>70</sup> C. Puren, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in «Le Français dans le monde», 347, sett.-ott. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante, *Les tâches dans la logique actionnelle*, pp. 80-81. Paris: FIPF-CLE international. Articolo pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

<sup>71</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, cit., p. 11.

"primato dell'azione" rispetto alla comunicazione linguistica è sostenuto da Puren attraverso tre fondamentali argomentazioni:

1. la comunicazione non basta all'azione sociale e può addirittura ostacolarla: nel mondo attuale dominato dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) la sfida da cogliere consiste nel gestire l'informazione in modo da renderla efficace per l'agire comune;
2. è l'azione sociale a determinare la comunicazione (e non viceversa);
3. la condizione per una reale comprensione dell'Altro è l'agire comune, non la semplice comunicazione: la comprensione interculturale nasce soprattutto da un impegno collaborativo (e, talora, anche competitivo).

Pur riconoscendo il germe della nuova prospettiva all'azione nel testo e negli intenti del QCER, Puren evidenzia come gli autori non abbiano provveduto ad una distinzione tra i concetti di «agire per l'uso» («*l'agir d'usage*») e «agire per apprendere» («*l'agir d'apprentissage*») e propone una nuova terminologia per cui ad «azione» corrisponderebbe l'agire sociale (l'agire per l'uso) e a «compito» l'agire scolastico (l'agire per apprendere).

Nelle classi di lingua si è finora privilegiato «l'agire per apprendere», proponendo agli alunni "simulazioni" di compiti reali in "ipotetiche" situazioni comunicative che potrebbero incontrare in futuro. Tuttavia, alla luce di questo rinnovato approccio alla lingua<sup>72</sup>, anche la didattica in aula necessita di una trasformazione: «per preparare gli allievi all'azione sociale, si devono ormai privilegiare in classe... delle azioni sociali. Il modello di insegnamento/apprendimento corrispondente è conosciuto e

---

<sup>72</sup> Per una ricostruzione approfondita degli approcci e dei metodi nella didattica della lingua straniera, si veda M.C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera - I. Teorie Applicazioni Materiali*, LED, Milano 2007. Un'analisi più sintetica, ma altrettanto efficace, è proposta in P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2005, pp. 233-244; C. Puren, *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*, in «Le Français dans le monde», 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44. Fiche pédagogique correspondante, *Entrées libres*, p. 91. Paris: FIPF-CLE international. Articolo pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006h/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

disponibile già da tempo: si tratta della cosiddetta "pedagogia del progetto"<sup>73</sup>. Secondo questa nuova prospettiva centrata sull'azione, l'apprendimento di una lingua straniera è finalizzato non più ad una comunicazione episodica con parlanti stranieri (come avviene durante un viaggio all'estero, situazione sociale di riferimento per l'approccio comunicativo), ma ad una comunicazione duratura per esigenze professionali<sup>74</sup>. Una distinzione affine è quella tra «come simulato» e «come reale» di cui parla Roncalli nella sua analisi dell'alternanza formativa<sup>75</sup>. La pratica dell'alternanza, spiega Roncalli, permette di combinare azioni formative di diversa natura e tra loro complementari, consentendo di approcciarsi al medesimo oggetto di studio secondo molteplici prospettive: l'apprendimento formale dei saperi teoretici/speculativi, ossia i "perché" delle cose; il «come simulato» che permette di sperimentare in maniera mediata la realtà nell'ambiente protetto del laboratorio; il «come reale», ossia l'immersione in attività di vita (lavorativa) reale. Il «come simulato», le cui azioni formative sono svolte in laboratorio, può essere assimilato al concetto di «agire per apprendere» secondo la terminologia di Puren; allo stesso modo, quindi, il «come reale» rinvia all' «agire per l'uso».

Anche la distinzione tra i concetti di «agire per l'uso» e «agire per apprendere», tra «azione» e «compito», così come la triade «perché» - «come simulato» - «come reale», è efficace nella prospettiva dell'alternanza scuola-lavoro. Gli atti linguistici compiuti, per via informale, nel contesto lavorativo sono, seguendo la teoria di Puren, delle vere e proprie azioni, finalizzate all' "uso" concreto della lingua. Gli atti linguistici compiuti in aula, invece, sulla base degli esercizi e delle attività proposte nel libro di testo o dall'insegnante, rappresentano compiti preparati *ad hoc* per l'esercizio e il rinforzo di funzioni comunicative, lessico, fonetica, grammatica appresi. L'inserimento di periodi di formazione sul posto di lavoro nel tradizionale percorso di apprendimento

---

<sup>73</sup> C. Puren, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, cit., p. 39 [traduzione nostra].

Sulla didattica per progetti si veda, ad esempio: I. Bordallo, J.-P. Ginestet, *Didattica per progetti* [1993], La Nuova Italia, Firenze 2000.

<sup>74</sup> «Non si tratta più semplicemente di comunicare in modo puntuale con stranieri per informarsi e informare (obiettivo socio-linguistico dell'approccio comunicativo), ma di lavorare *continuativamente* con altri (della stessa o di altra madrelingua) in lingua straniera» (C. Puren, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, cit., p. 40 [traduzione nostra]).

<sup>75</sup> P. Roncalli, *Analisi dei processi di lavoro e progettazione di esperienze di alternanza*, in G. Bertagna (ed.) *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 239-261.

a scuola permetterebbe agli studenti di praticare la lingua per l'uso, di comprendere l'importanza e il valore di una sicura competenza linguistica ai fini della buona riuscita di un'azione (non prettamente linguistica) in contesto lavorativo. Ad esempio, l'attività di produzione scritta «scrivere una e-mail di reclamo in francese per accusare un errore nella fatturazione»<sup>76</sup> si carica di un valore e, soprattutto, di una necessità diversa a seconda che si tratti di un'attività svolta "per finta", come esercizio di simulazione, in classe di lingua, o di una attività lavorativa prevista per la nostra figura professionale. I "rischi" di una comunicazione non del tutto efficace, sia nel contenuto sia nella forma (è necessario non solo indicare le informazioni corrette, in cosa consiste l'errore di fatturazione, il rimando alla corrispondenza precedente, all'ordine effettuato e alla fattura ricevuta, ma anche saper utilizzare la forma di cortesia, lamentarsi per l'errore, ma farlo in modo garbato, avanzando l'ipotesi conciliante di una semplice svista da parte del fornitore, mostrandosi, tuttavia, fermi nell'esigere una rettifica nel più breve tempo possibile), nel primo caso solo ipotizzati sono, invece, nella seconda circostanza, reali e contingenti. Un errore nel compito scritto in classe può valere un brutto voto; un errore nella comunicazione col cliente sul posto di lavoro può generare un'incomprensione e, quindi, nel caso indicato, una mancata o ulteriormente errata fatturazione, o peggio un'offesa per il fornitore. Tutto questo si traduce in una possibile perdita per la società e, per il singolo lavoratore, in un richiamo più o meno formale che, soprattutto nell'ottica di un periodo di prova, potrebbe addirittura costare il posto.

Le differenze tra l'approccio comunicativo che ha dominato la didattica della lingua straniera nelle nostre scuole fino a pochi anni fa e l'approccio all'azione "imbastito" nel QCER sono, ancora una volta, ben identificate da Puren<sup>77</sup>:

---

<sup>76</sup> Si consideri, ad esempio, il seguente esercizio di produzione scritta proposto nella rubrica «*Bilan des compétences*» di un libro di testo per gli istituti tecnici ad indirizzo commerciale: «SITUATION: Vous travaillez au service comptabilité de la société Stasard. Vous venez de recevoir une facture de la société Gautier concernant une commande de meubles que vous avez passée le mois dernier. La facture concerne 60 sièges empilables chromés (destinés à la salle conférence) facturés au prix de 28,50 € l'unité, alors que M. Louis Renaud, le représentant commercial de la société Gautier, vous avait accordé un prix spécial de 21,50 € l'unité. VOTRE TÂCHE: Rédigez la lettre de réclamation destinée au service facturation de la société Gautier pour indiquer l'erreur sur leur facture n° 56 du 6 mars 20...» (F. Ponzi, A. Renaud, J. Greco, *Le monde des affaires. Vos compétences pour le commerce, le marketing et la finance*, Pearson, Milano 2012, p. 229).

<sup>77</sup> La tabella proposta rappresenta una sintesi scelta e una rielaborazione ai fini del presente lavoro della più ampia griglia costruita da Puren per l'analisi di libri di testo di francese lingua straniera. Per la



Approccio per compiti (comunicativo)	Approccio all'azione
Agire di riferimento: il compito comunicativo.	Agire di riferimento: l'azione sociale.
I compiti sono predeterminati dall'insegnante/dal manuale.	Gli allievi possono scegliere tra diverse azioni/varianti d'azione proposte e/o introdurre varianti d'azione personali.
I compiti si svolgono attraverso la simulazione.	L2 come convenzione più che simulazione.
Obiettivo linguistico: la competenza comunicativa.	Obiettivo educativo: formazione del cittadino, attore sociale autonomo e solidale, capace di vivere e lavorare efficacemente in una società multilingue e multiculturale.
Contenuti linguistici e culturali predefiniti dal docente/dal manuale. I compiti sono predisposti per il reimpiego di tali contenuti.	I contenuti sono determinanti dalle varianti o dai contesti d'azione, quindi in parte vengono scelti dagli allievi.
La comunicazione è nel contempo fine e mezzo.	La comunicazione è mezzo a servizio del fine azione sociale.

*Tab. II*  
*Approccio comunicativo vs approccio all'azione (II)*

Abbracciare un approccio all'azione nella didattica della lingua straniera significa, innanzitutto, collocare le attività da proporre ai propri studenti nella dimensione dell' "agire sociale", ben più ampia e complessa del campo ristretto, più semplicemente gestibile, del compito comunicativo. Non si tratta più, quindi, di proporre esercizi di interazione orale con il solo obiettivo, appunto, di comunicare: vanno presentate attività che richiedano interazione orale non solo e non tanto per comunicare, ma per negoziare, discutere, confutare, presentare ipotesi, riassumere, descrivere, richiedere informazioni, ... e il tutto in vista della realizzazione di un progetto collettivo, non necessariamente di natura linguistica.

Per esemplificare, il quarto volume di «*Version Originale*», libro di testo di francese per la scuola secondaria di secondo grado<sup>78</sup>, propone per ciascuna unità 2

---

versione integrale della griglia si rimanda a C. Puren, *Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE*, maggio 2013. Pubblicato sul sito personale dell'autore.

URL: <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

<sup>78</sup> F. Barthélémy, C. Kleszewski, E. Perrichon, S. Wuattier, *Version Originale. Méthode de français*, vol. 4, Livre de l'élève, Editions Maison des Langues, Paris 2012. La supervisione del manuale sul versante pedagogico è di C. Puren. Il quarto volume, l'ultimo della serie, mira all'acquisizione della lingua francese secondo il livello B2 del QCER.

compiti (tra cui scegliere o da svolgere entrambi: la scelta spetterà a ciascun insegnante e a ciascuna classe) per il reimpiego dei contenuti linguistici e culturali proposti: un compito «verosimile» e uno «fittizio», l'uno con ricadute sociali, l'altro con richiamo alla creatività e alla componente ludica dell'apprendere la lingua. In entrambi i casi, è previsto il lavoro in gruppo e la realizzazione di un prodotto finale. Consideriamo, ad esempio, il capitolo 2 sul tema della gestione della propria immagine («*Gérer son image*») che propone la creazione del profilo digitale della classe e/o la redazione di un racconto fantascientifico. Sofferamoci sul primo compito. I testi presentati nel capitolo (perlopiù articoli, ma anche interviste e commenti audio) fungono da introduzione e spunto per la discussione sui temi dell'identità digitale, l'uso dei *social network*, il concetto di reputazione e il rapporto tra vita privata e vita pubblica. Le attività proposte sono variegata: discussione, riassunto, individuazione della tesi all'interno di un testo argomentativo, analisi dei tempi verbali, liste lessicali costruite tramite *brainstorming*. I contenuti linguistici e lessicali emergono dal confronto e dal lavoro di gruppo. Il compito finale, la realizzazione del profilo digitale della classe, comprende diverse fasi, ciascuna costitutiva dell'intero progetto, ma allo stesso tempo utile per la messa in moto di competenze (linguistiche e non): progettazione di un questionario (tema; tipologia e numero dei quesiti; pubblico); analisi dei risultati (transcodificazione delle informazioni dal questionario a un grafico, ad esempio, o a un breve riassunto); messa in comune dei risultati e scelta del lavoro più adatto ad una eventuale pubblicazione.

Nel caso dell'approccio comunicativo, i compiti linguistici sono ben delineati nel libro di testo, o dettati esplicitamente dal docente, a voce o attraverso materiali ideati *ad hoc*: lo studente non dovrà far altro che seguire la scaletta fornitagli. Un chiaro esempio di questa metodologia è il cosiddetto «dialogo guidato» in cui lo studente, alla stregua di un attore che legge il suo copione, costruisce l'interazione orale (si tratta chiaramente di un «agire per apprendere» puro, la cui finalità ultima è l'esercizio delle conoscenze oggetto dell'intervento didattico). Vediamo, a titolo esemplificativo, il seguente esercizio proposto nella sezione «*Ecouter et parler*» dell'unità dedicata al tema

«modifica e annullamento di un ordine» («*Modification et annulation de la commande*») di un testo di lingua francese per la scuola secondaria di II grado<sup>79</sup>:

SITUATION Suite à la lettre de la Société Tassin et Cie [...], M. Bironi, responsable des achats de la société Mobilia, contacte par téléphone M. Delagrangé pour l'informer qu'il accepte sa proposition et sollicite l'exécution de la commande aux délais convenus. Il confirmera par écrit sa nouvelle commande.

VOTRE TÂCHE Jouez la conversation téléphonique entre M. Bironi et M. Delagrangé à partir du plan suivant.

<i>M. Bironi</i>	Prend contact
<i>M. Delagrangé</i>	Répond, dit son regret pour le problème qui s'est créé et demande si le client a examiné sa proposition
<i>M. Bironi</i>	Précise que cette proposition lui convient
<i>M. Delagrangé</i>	Exprime sa satisfaction, rassure le client sur la qualité de l'article en remplacement
<i>M. Bironi</i>	Sollicite le respect des délais convenus
<i>M. Delagrangé</i>	S'engage à ce propos
<i>M. Bironi et M. Delagrangé</i>	Se saluent

È evidente, quindi, che tale attività pone gli alunni in un contesto di "simulazione" dell'azione reale, tra l'altro con un margine molto ristretto di libertà d'interazione (al massimo si potrà scegliere tra un modo di «entrare in contatto» e un altro; tra un saluto e un altro); i contenuti dell'interazione sono stabiliti a priori.

Molto diverso, seppur della stessa natura (sempre di simulazione di una telefonata si tratta), il seguente esercizio, tratto da un altro libro di testo (di dieci anni prima!):

Valérie Laurant informe M. Vecchi par téléphone qu'elle va renvoyer la traite de 28.400 FF dûment signée et acceptée. A vous de jouer ce coup de fil avec un copain ou une copine<sup>80</sup>.

Anche in questo caso alcuni dati sono "fissi" (che sarebbero tali anche sul posto di lavoro), ma agli interlocutori è lasciata maggiore libertà nella conduzione dello scambio comunicativo.

Vediamo, dunque, che la riflessione epistemologica sull'approccio all'azione si interseca con la progettazione di una didattica per progetti e la prospettiva dell'insegnare

---

<sup>79</sup> F. Ponzi, A. Renaud, J. Greco, *Le monde des affaires*, cit., p. 137. Gli esempi forniti sono tratti da manuali di inglese e francese in uso nelle scuole secondarie di II° grado ad indirizzo commerciale. Tuttavia, tale discorso è parimenti applicabile all'insegnamento delle altre lingue comunitarie.

<sup>80</sup> M. T. Zanola, M. Seneci, *France Europe Commerce*, Valmartina, Torino 1992, p. 241.

per competenze, temi molto caldi nel panorama didattico-educativo attuale che tratteremo in seguito.

A questo punto, è possibile proporre un'ulteriore schematizzazione e comparazione: confrontiamo l'approccio all'azione in aula e l'azione svolta in contesto di lavoro.

Approccio all'azione (in classe di lingua)	Azione in contesto di lavoro
Agire di riferimento: l'azione sociale.	Agire di riferimento: l'azione (sociale) professionale.
Gli allievi possono scegliere tra diverse azioni/varianti d'azione proposte e/o introdurre varianti d'azione personali.	I lavoratori possono scegliere tra diverse azioni/varianti d'azione, e/o introdurre varianti d'azione personali.
L2 come convenzione più che simulazione.	L2 come necessario strumento di lavoro.
Obiettivo educativo: formazione del cittadino, attore sociale autonomo e solidale, capace di vivere e lavorare efficacemente in una società multilingue e multiculturale.	Obiettivo professionale: lavorare efficacemente nel proprio ruolo.
I contenuti sono determinanti dalle varianti o dai contesti d'azione, quindi in parte vengono scelti dagli allievi.	I contenuti linguistici e culturali dipendono dalle mansioni della propria figura professionale.
La comunicazione è mezzo a servizio del fine azione sociale.	La comunicazione è mezzo a servizio del fine azione (sociale) professionale.

*Tab. III*  
*Approccio all'azione vs azione in contesto di lavoro*

Dalla schematizzazione suggerita si evincono molte similitudini, ma anche alcune differenze. In ambo i casi si riconosce l'azione comunicativa quale componente della più ampia azione sociale (sebbene, nel secondo caso, si sia ritenuto necessario aggiungere la specificazione «professionale», poiché l'azione in situazione di lavoro è fortemente legata alle mansioni specifiche di ciascuna figura professionale); gli studenti/lavoratori hanno la possibilità di raggiungere i propri scopi (che, si è detto, non sono di natura esclusivamente linguistica) con un margine più o meno ampio di scelta dei contenuti/mezzi/modi da utilizzare.

Tuttavia, ciò che più ci interessa, sono le differenze tra le due realtà d'uso della lingua straniera. Innanzitutto, in situazione di lavoro il soggetto che agisce non è più un apprendente della lingua, ma un utente della lingua; non più solo uno studente, ma un lavoratore. Il contesto in cui si inserisce l'attività comunicativa cambia radicalmente e con esso la motivazione per cui il parlante è chiamato ad utilizzare la lingua straniera. Dal campo dell'azione ai fini dell'apprendimento, della formazione linguistica innestata nella realizzazione di progetti collettivi, si passa al "qui e ora" della situazione lavorativa, in cui spesso l'azione comunicativa richiesta è immediata, l'interazione con il partner straniero simultanea, per cui i tempi per la riflessione sono fortemente ridotti, mentre le pressioni per la buona riuscita dello scambio linguistico sono esponenzialmente aumentate. Non si tratta più di render conto del proprio agire ad un docente che ha come obiettivo la nostra formazione, il nostro "bene", ma ad un capo che ha a cuore il "bene" della sua azienda/attività<sup>81</sup>. L'obiettivo dell'azione comunicativa non è più prioritariamente educativo (in generale formazione integrale della persona; nello specifico, formazione dello studente come cittadino, attore sociale autonomo e solidale, capace di vivere e lavorare efficacemente in una società multilingue e multiculturale), ma soprattutto "professionale": il soggetto deve utilizzare la lingua in modo efficace per portare a termine con successo i compiti assegnatigli all'interno dell'ambiente lavorativo in cui è inserito. Qui, vengono superati sia il concetto di "simulazione" sia quello di "convenzione" (per cui insegnante e studenti decidono di utilizzare la lingua straniera "per convenzione" nella classe di lingua, senza che ce ne sia un bisogno reale e contingente): in situazione di lavoro il bisogno linguistico è concreto e la competenza linguistica diventa a tutti gli effetti una competenza "pragmatico-comunicativa", poiché maturata ed esercitata in un contesto di azione.

Certo la scuola non sarà mai l'azienda, la classe non potrà mai diventare ufficio, il professore non sarà mai datore di lavoro, se non per simulazione; tuttavia, l'esperienza professionale può entrare nella classe di lingua attraverso la narrazione e la riflessione sulla narrazione, sia individuale sia collettiva, delle esperienze di lavoro di ciascuno. L'alternanza di periodi di formazione formale in aula e di formazione sul lavoro, di «agire per apprendere» e di «agire per l'uso», può dare nuovo impulso alla motivazione

---

<sup>81</sup> Sul tema del rapporto mastro/apprendista; tutor/tirocinante; docente/studente si rimanda al cap. 3.3 della Parte II di questa tesi, *Apprendere in situazione di esperienza: la dimensione relazionale e il profilo del docente* (pp. 98-109).

nell'apprendimento delle lingue straniere, fornire materiali "davvero" autentici<sup>82</sup>, significativi perché utilizzati in prima persona, la cui utilità e il cui funzionamento sono stati osservati direttamente. Se tali periodi non viaggiano come due rette parallele, destinate a non incontrarsi mai, ma, al contrario, si integrano, allora l'apprendimento formale può diventare un'occasione di riflessione e, anche, di approfondimento e rielaborazione dell'azione.

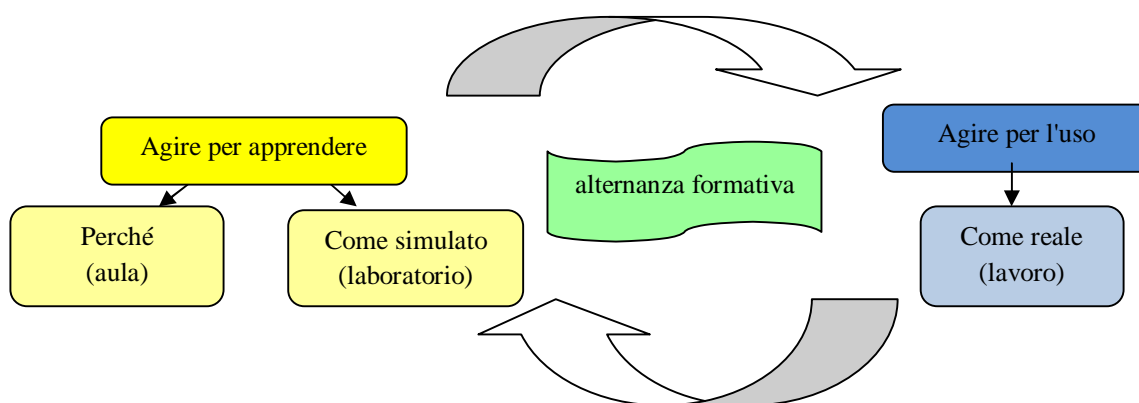


Fig. 1

*L'alternanza formativa come raccordo tra «agire per apprendere» e «agire per l'uso»;  
tra «scuola» («aula» e «laboratorio») e «lavoro».*

<sup>82</sup> Balboni definisce il «materiale autentico» come «materiale usato a scopo didattico ma che in origine non aveva tali finalità: articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità ecc.» (P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, cit.). Per «materiali "davvero" autentici» intendiamo qui quei materiali che non solo non sono stati ideati con finalità (glotto)didattiche, ma che sono anche stati utilizzati dagli apprendenti in quanto tali, ossia al di fuori di qualsiasi intenzionalità (glotto)didattica, in situazioni diverse dal contesto di apprendimento della lingua (in ambito di lavoro).

## 2.2 Apprendere una lingua: competenze generali, competenze linguistico-comunicative e livelli di competenza

Il QCER distingue con grande precisione le competenze generali di un individuo (che hanno ripercussioni sullo sviluppo della sua competenza comunicativa) e le competenze squisitamente linguistico-comunicative. Lo schema che segue propone una schematizzazione di quanto è possibile leggere nel dettaglio nel testo del QCER<sup>83</sup>. Tale schematizzazione sarà utile successivamente per la rielaborazione delle competenze linguistico-pragmatiche maturate in contesti di lavoro. Osservate attentamente, le competenze sotto elencate appaiono tutte strettamente intrecciate, interconnesse e inverosimilmente scindibili le une dalle altre nella realtà: si sottolinea, pertanto, l'utilità della schematizzazione a fini di studio.

COMPETENZE GENERALI
<p>1. <b>SAPERE</b>: conoscenza dichiarativa ricavata dall'esperienza (sapere empirico) o da un apprendimento formale (sapere accademico) non riferita esclusivamente alla lingua e alla cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Conoscenza del mondo</i>;</li><li>b) <i>conoscenza socioculturale</i> riguardante la vita di tutti i giorni; le condizioni di vita; le relazioni interpersonali; valori, convinzioni e atteggiamenti; il linguaggio del corpo; le convenzioni sociali; i comportamenti rituali;</li><li>c) <i>consapevolezza interculturale</i>: conoscenza, consapevolezza e comprensione del rapporto tra il proprio "mondo d'origine" e il "mondo della comunità di cui si impara la lingua".</li></ul>
<p>2. <b>SAPER FARE</b>: dipende da capacità procedurali.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Abilità pratiche</i>: sociali; correnti; tecniche e professionali; del tempo libero;</li><li>b) <i>abilità interculturali</i>.</li></ul>
<p>3. <b>SAPER ESSERE</b>: somma delle caratteristiche individuali, dei tratti di personalità e degli atteggiamenti in merito all'immagine di sé e degli altri e la disponibilità ad interagire socialmente. Il legame tra saper essere e cultura è molto stretto.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Atteggiamenti</i>;</li><li>b) <i>motivazioni</i>;</li><li>c) <i>valori morali</i>;</li></ul>

<sup>83</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., pp. 13-17. In particolare, si rimanda al cap. 5, *Le competenze di chi apprende e usa la lingua*, pp. 125-159.

- d) *convinzioni;*
- e) *stili cognitivi;*
- f) *fattori della personalità.*

4. **SAPER APPRENDERE** che coinvolge, a diversi livelli e a seconda dell'individuo, il sapere, il saper fare e il saper essere. Esso dipende da molteplici variabili, tra cui gli "stili di apprendimento" di ciascun allievo. Consiste nella capacità di osservare e partecipare a nuove esperienze e di integrarle con la conoscenza pregressa.

- a) *Sensibilità alla lingua e alla comunicazione;*
- b) *consapevolezza e abilità fonetica generali;*
- c) *abilità di studio;*
- d) *abilità euristiche.*

*Tab. IV*

*Competenze generali per lo studente di lingua secondo il QCER*

Tali competenze, definite appunto «generali» non afferiscono unicamente all'ambito linguistico e possono costituire, nella programmazione del docente, quel nutrito e ambizioso elenco di «competenze trasversali» alla cui maturazione concorrono tutte le discipline e tutti i docenti con la loro intenzionalità educativa. Se si considera lo studente di lingua straniera innanzitutto un «utente attivo» della lingua e protagonista del proprio apprendimento, tutte queste competenze vanno egualmente considerate e valorizzate. Accanto ai più tradizionali «sapere» e «saper fare», legati rispettivamente ai concetti di «conoscenza» e «abilità» ben noti agli insegnanti, non vanno dimenticate le competenze del «saper essere» e del «saper apprendere», sempre più cruciali per il successo formativo e professionale degli studenti. Oltre alla dimensione cognitiva, infatti, assume sempre maggiore importanza la questione della motivazione<sup>84</sup> quale "molla" per l'apprendimento; si pensi, inoltre, al ruolo che «atteggiamenti» e «fattori della personalità» possono giocare in determinati campi professionali (ad esempio, quando si deve trattare a tu per tu con la clientela, come alla reception di un hotel, è necessaria una certa loquacità, disinvoltura, estroversione e spontaneità). Nella

---

<sup>84</sup> La questione della motivazione e dell'importanza di costruire in classe un "clima positivo" per favorire l'apprendimento resta attuale. Un breve articolo della Redazione Scuola del Corriere della Sera online titola, in data 14 aprile 2015, *Se gli studenti amano poco la scuola. E i prof non se ne preoccupano* ribadendo i risultati dell'indagine Ocse-Pisa 2012 che ci collocano al di sotto della media Ocse in quanto a competenza, ma anche, continua l'articolo, a livello di «"benessere" degli studenti» (Cfr. AA.VV., *Se gli studenti amano poco la scuola. E i prof non se ne preoccupano*, Corriere della Sera online, 14/04/2015, URL: [http://www.corriere.it/scuola/secondaria/15\\_aprile\\_13/se-studenti-amano-poco-scuola-3b15beb4-e1ba-11e4-b4cd-295084952869.shtml](http://www.corriere.it/scuola/secondaria/15_aprile_13/se-studenti-amano-poco-scuola-3b15beb4-e1ba-11e4-b4cd-295084952869.shtml) [ultima consultazione 05/05/2015]).



competenza del «saper apprendere», infine, può essere ricondotto l' «imparare a imparare», ormai elemento chiave delle strategie europee in materia di formazione e occupazione.

COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE
<p>1. <b>COMPETENZE LINGUISTICHE:</b> comprendono la conoscenza e la capacità d'uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>competenza lessicale:</i> elementi lessicali e grammaticali;</li><li>b) <i>competenza grammaticale:</i> sistemi grammaticali; morfologia; sintassi;</li><li>c) <i>competenza semantica:</i> semantica lessicale; grammaticale; pragmatica;</li><li>d) <i>competenza fonologica;</i></li><li>e) <i>competenza ortografica;</i></li><li>f) <i>competenza ortoepica.</i></li></ul>
<p>2. <b>COMPETENZA SOCIOLINGUISTICA</b> relativa alle conoscenze e abilità coinvolte nella dimensione sociale dell'uso della lingua.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali;</i></li><li>b) <i>regole di cortesia;</i></li><li>c) <i>espressioni di saggezza popolare;</i></li><li>d) <i>differenze di registro;</i></li><li>e) <i>varietà linguistiche e accento.</i></li></ul>
<p>3. <b>COMPETENZE PRAGMATICHE:</b> si riferiscono all'uso funzionale della lingua.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>competenza discorsiva;</i></li><li>b) <i>competenza funzionale:</i> padronanza di microfunzioni; macrofunzioni; schemi interazionali.</li></ul> <p>Il successo funzionale dell'uso della lingua dipende principalmente da due fattori qualitativi: la <i>fluenza</i> (scioltezza nell'articolazione del discorso) e la <i>precisione</i> delle asserzioni.</p>

Tab. V  
Competenze linguistico-comunicative per lo studente di lingua secondo il QCER

Si tratta, in questo secondo gruppo di competenze, degli aspetti prettamente linguistici dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera; quelli che trovano più ampio spazio nelle programmazioni disciplinari del docente di lingua. La maturazione della competenza linguistica, in particolare, rappresenta spesso la prima preoccupazione di chi insegna una lingua: grammatica, lessico, ortografia e fonetica sono accuratamente scelte ed esercitate in tutti i moduli/unità dei libri di testo, sovente integrati con ulteriori esercitazioni scelte *ad hoc* dall'insegnante. La preparazione della

competenza sociolinguistica spetta, in genere, alle rubriche di «civiltà», mentre la competenza pragmatica si "allena" con esercizi e attività di interazione (prevalentemente in coppia nell'approccio comunicativo; con il gruppo-società classe nella prospettiva dell'azione<sup>85</sup>).

Un'ulteriore questione da trattare è la definizione dei livelli comuni di riferimento, ideati per favorire la comparazione a livello europeo dei risultati di apprendimento linguistico certificati in diversi Paesi e secondo sistemi di qualificazione linguistica differenti. I livelli comuni di riferimento costituiscono attualmente gli obiettivi finali di qualsivoglia corso di lingua, sia esso un corso extracurricolare per adulti, professionisti, etc. o un insegnamento curricolare della lingua nei percorsi formali di istruzione e formazione.

Il QCER individua sei livelli, raggruppati in tre macrolivelli, di seguito elencati in ordine crescente di complessità e approfondimento:

Livello elementare	A1	Contatto
	A2	Sopravvivenza
Livello intermedio	B1	Soglia
	B2	Progresso
Livello avanzato	C1	Efficacia
	C2	Padronanza

Tab. VI

*Livelli di competenza secondo il QCER*

Nel corso di questo studio, si vedrà che l'apprendimento della lingua in situazione di esperienza sfugge all'inquadramento in livelli definiti. Data la complessità degli eventi comunicativi, dovuta precisamente all'uso della lingua in contesti sociali e per scopi non prettamente linguistici, non è possibile ricondurre la competenza

---

<sup>85</sup> Per un ulteriore chiarimento sulla prospettiva dell'azione e delle sue ricadute nella didattica della lingua straniera si rimanda a C. Puren, *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*, maggio 2011. Pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

La metodologia didattica e i contenuti dei percorsi di insegnamento/apprendimento della lingua straniera, alla luce delle esperienze di lavoro e in funzione dell'alternanza formativa, saranno trattati nella Parte IV di questa tesi, *Proposte operative e considerazioni finali* (pp. 198-217).

linguistica di un parlante ad un solo livello: sarebbe necessaria una classificazione più dettagliata, bisognerebbe "sviscerare" l'uso che della lingua fa un individuo per scoprire le sue reali competenze nelle diverse situazioni comunicative.

Gli stessi autori del QCER, pur affermando che «per agire usando la lingua in modo efficace in tutta la gamma degli eventi comunicativi occorre aver sviluppato tutte le capacità presentate in quei capitoli [4 e 5]» riconoscono che «non tutti gli apprendenti desidereranno o *avranno bisogno* di acquisirle tutte in una lingua che non è la loro lingua madre»<sup>86</sup>. La competenza comunicativa di un parlante può, infatti, essere "asimmetrica", sbilanciata, ad esempio sulla lingua orale (con un B2 o C1) a scapito della lingua scritta (con un B1 o B1 verso B2).

Consideriamo, ad esempio, la figura professionale dell'accompagnatore turistico. Per tale mansione è richiesta una competenza linguistico-pragmatica ad alto livello, soprattutto all'orale, perché il professionista dovrà far fronte ad interazioni «faccia a faccia» per cui il tempo di riflessione è minimo e il ritmo dello scambio comunicativo incalzante.

Possiamo sintetizzare come segue<sup>87</sup>:

<b>Accompagnatore turistico: compiti</b>
- Fornire notizie di interesse turistico sulle zone di transito; - gestione del gruppo (clima positivo; gestione dei reclami); - gestione degli adempimenti burocratici ed amministrativi (sistemazione negli alberghi; pagamenti delle visite guidate; rispetto degli orari).

*Tab. VII*

*Compiti dell'accompagnatore turistico*

Per quanto concerne la definizione delle competenze linguistiche di tale lavoratore ci riferiamo al QCER<sup>88</sup>, scegliendo le abilità che riteniamo più significative per la professione in oggetto e i livelli di padronanza ritenuti necessari per svolgere i

<sup>86</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., p. 162 [corsivo nostro].

<sup>87</sup> Per la stesura di questa tabella, nello specifico per l'individuazione dei compiti richiesti alla figura professionale in esame, si è preso spunto da: <http://www.lavoroturismo.it/servizi/professioni.php/15,18> [ultima consultazione: 05/06/2015].

<sup>88</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.

compiti previsti in modo soddisfacente. Ciò ad indicare che per compiti diversi sono richieste competenze linguistiche diverse, "sbilanciate" su alcune abilità e riferite a livelli di padronanza differenti.

Accompagnatore turistico: compiti e competenze linguistiche
<p>Fornire notizie di interesse turistico sulle zone di transito</p> <p>Gestione del gruppo (clima positivo; gestione dei reclami)</p>
<p><b>PRODUZIONE ORALE</b></p> <p><i>Produzione orale generale</i> → C2: È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.</p> <p><i>Produzione orale - discorsi rivolti a un pubblico</i> → C2: È in grado di presentare, in modo strutturato e con sicurezza, un argomento complesso a un pubblico che non ha familiarità con il tema, organizzando e adattando con flessibilità il discorso per soddisfare i bisogni del pubblico stesso. È in grado di far fronte a domande difficili ed anche poste con atteggiamento polemico.</p> <p><b>COMPRENSIONE ORALE</b></p> <p><i>Comprensione orale generale</i> → C2: Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.</p> <p><b>INTERAZIONE ORALE</b></p> <p><i>Interazione orale generale</i> → C1: È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che gli/le consente di superare di superare con prontezza i vuoti mediante circonlocuzioni. I piccoli sforzi fatti alla ricerca di espressioni e le strategie di evitamento si notano poco; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.</p> <p><i>Interazione orale - conversazione</i> → C2: È in grado di conversare in modo disinvolto e appropriato, senza alcuna limitazione linguistica che ostacoli una vita personale e sociale soddisfacente.</p> <p><i>Interazione orale - scambio di informazioni</i> → B2 (come C1 e C2): È in grado di comprendere e scambiare informazioni e consigli complessi su tutta la gamma di argomenti che si riferiscono al suo ruolo professionale. È in grado di trasmettere informazioni dettagliate in modo affidabile. È in grado di descrivere una procedura in modo chiaro e dettagliato. È in grado di sintetizzare e riferire informazioni e dati traendoli da fonti diverse.</p> <p><b>COMUNICAZIONE NON VERBALE</b></p> <p><i>Dimensione paralinguistica:</i> gesti; espressione del volto; postura; contatto oculare; contatto del corpo; prossemica.</p>

Gestione degli adempimenti burocratici ed amministrativi  
(sistemazione negli alberghi; pagamenti delle visite guidate; rispetto degli orari)

**PRODUZIONE SCRITTA**

*Produzione scritta generale* → B2: È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.

**COMPRENSIONE ORALE**

*Comprensione orale - ascoltare annunci e istruzioni* → C2 (come C1): È in grado di comprendere informazioni specifiche da annunci pubblici, anche se l'emissione è di cattiva qualità, con distorsioni acustiche, ad es. in stazione, allo stadio, ecc. È in grado di comprendere informazioni tecniche complesse, quali specificazioni e istruzioni per l'uso di prodotti e servizi che gli/le sono familiari.

**COMPRENSIONE SCRITTA**

*Comprensione generale di un testo scritto* → B2: È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione [...].

*Comprensione scritta - leggere la corrispondenza* → B2: È in grado di leggere la corrispondenza che rientra nel suo campo d'interesse e afferrarne con prontezza l'essenziale.

*Comprensione scritta - leggere per orientarsi* → B1: È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo o in testi diversi le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico. È in grado di individuare e comprendere informazioni significative in materiale di uso corrente, quali lettere, opuscoli e brevi documenti ufficiali.

*Comprensione scritta - leggere istruzioni* → B2: È in grado di comprendere istruzioni piuttosto lunghe e complesse nel proprio settore di competenza, compresi i particolari che riguardano le condizioni d'uso e le avvertenze [...].

**INTERAZIONE ORALE**

*Interazione orale generale* → C1 (vedi sopra).

*Interazione orale - cooperazione finalizzata a uno scopo* → B2 (come C1 e C2): È in grado di comprendere in modo affidabile istruzioni dettagliate. [...] È in grado di delineare con chiarezza una questione o un problema, riflettendo su cause e conseguenze, soppesando vantaggi e svantaggi di approcci differenti.

*Interazione orale - transazioni per ottenere beni e servizi* → B2 (come C1 e C2): Per quel che riguarda l'aspetto linguistico, è in grado di affrontare una negoziazione per risolvere una situazione conflittuale (ad es. una contravvenzione immeritata, un risarcimento di danni in un appartamento, la responsabilità di un incidente). È in grado di formulare una richiesta di risarcimento usando un linguaggio persuasivo per chiedere soddisfazione e definendo chiaramente i limiti delle eventuali concessioni a cui è disposto/a. È in grado di spiegare un problema insorto, chiarendo che chi eroga il servizio o il cliente deve fare una concessione.

*INTERAZIONE SCRITTA*

*Interazione scritta generale* → C1 (come C2): È in grado di esprimersi con chiarezza e precisione, adattandosi al destinatario in modo flessibile ed efficace.

*Interazione scritta - appunti, messaggi e moduli* → B1 (come B2, C1, C2): È in grado di prendere nota di messaggi che trasmettono una richiesta o espongono un problema.

*Tab. VIII*

*Compiti dell'accompagnatore turistico e competenze linguistiche richieste*

Individuati i compiti principali assegnati alla figura dell'accompagnatore turistico e passate in rassegna le attività di ricezione, produzione e interazione orali e scritte e la loro classificazione nei livelli di competenza, si è cercato di mappare le competenze linguistiche di cui un tale professionista ha bisogno per svolgere la propria mansione in modo soddisfacente. Si sono distinte due "aree di compito" principali: la prima, «fornire notizie di interesse turistico sulle zone di transito e gestione del gruppo», che rappresenta le mansioni che più immediatamente balzano alla mente quando si pensa ad un accompagnatore turistico; la seconda, «gestione degli adempimenti burocratici ed amministrativi», più "sotterranea", ma egualmente fondamentale nella professione in esame. Si è considerata la competenza linguistica necessaria per un accompagnatore turistico impegnato con gruppi stranieri nel proprio Paese, ma altresì di un accompagnatore con turisti della stessa madrelingua, ma in viaggio all'estero.

La competenza linguistica richiesta è, come si può evincere dalla tabella, decisamente elevata; si nota che è soprattutto l'orale a richiedere una preparazione al massimo livello: l'accompagnatore turistico, per assolvere il suo primo compito, ossia fornire al gruppo informazioni e notizie storiche, culturali, di attualità relative alle zone di transito, dovrà «fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato» ed essere pronto a «far fronte a domande difficili ed anche poste con atteggiamento polemico»; in secondo luogo, la gestione del gruppo (non sempre i partecipanti ad un viaggio organizzato si conoscono tutti; la costruzione e il mantenimento di un clima positivo, soprattutto per i viaggi di più giorni, è condizione essenziale per la buona riuscita dell'evento) richiede «scioltezza e spontaneità», unite ad una buona gestione delle componenti

paralinguistiche e alla conoscenza delle varietà diatopiche della lingua<sup>89</sup>, soprattutto se si accompagnano viaggiatori stranieri. Questo primo gruppo racchiude quei compiti spesso "imprevedibili", difficilmente formalizzabili, da svolgere "in diretta" e in presenza, ossia a diretto contatto con il pubblico; in tale contesto, gli scambi linguistici sono repentini, i tempi per comprendere ed interagire molto serrati. Gli argomenti che l'accompagnatore dovrà affrontare sono vari e variabili: non solo le informazioni storiche, culturali, etc. che ha studiato e che è chiamato ad illustrare «in modo strutturato e con sicurezza», spesso a «un pubblico che non ha familiarità con il tema», ma anche affrontare conversazioni della più svariata natura (un gruppo in gita non si limita a discutere della "lezione" dell'accompagnatore, soprattutto durante gli spostamenti in autobus o dall'autobus al ristorante, ad esempio). L'accompagnatore turistico deve, quindi «conversare in modo disinvolto e appropriato, senza alcuna limitazione linguistica».

La seconda area di compito, «gestione degli adempimenti burocratici ed amministrativi», invece, può essere, in parte, svolta "in differita" e secondo modelli formalizzabili e ripetibili. Si pensi, ad esempio, alla prenotazione dell'albergo (possibile via mail), al pagamento delle visite guidate che, salvo incidenti, si svolgono in maniera lineare e "prevedibile" se paragonate alla conversazione "improvvisata" con i turisti. Per attendere a questo secondo gruppo di compiti, infatti, sono adatti livelli di padronanza B1 e B2 (soprattutto nelle abilità scritte, dove c'è tempo per la riflessione e il ricorso eventualmente a strumenti quali il dizionario o libri di testo). Si nota, quindi, che non tutte le abilità devono essere acquisite in modo uniforme per adempiere alle mansioni di una determinata figura professionale.

La tabella, infine, evidenzia che, riguardo ad alcune attività linguistiche, non è possibile un'articolazione in tutti e 6 i livelli di padronanza del QCER. Ad esempio, per quanto riguarda l'interazione scritta, non è stato possibile articolare la padronanza al di là del livello soglia (per cui i descrittori del livello B1 valgono anche per il B2 e addirittura per il C1 e il C2). Si comprende, dunque, che descrivere la competenza

---

<sup>89</sup> Per variazione «diatopica» della lingua s'intende la variazione linguistica legata alla posizione geografica. Ad essa si aggiungono, nel modello tripartito della variazione linguistica prodotto negli anni '70 del secolo scorso dal linguista romeno E. Coseriu, le variazioni «diastratiche» dettate da classe sociale, età, sesso, etc. del parlante e le variazioni «diafasiche» dovute alla situazione comunicativa (quindi ai parlanti, al contesto, all'argomento, etc.). Cfr. E. Coseriu, *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino 1973.

linguistico-pragmatica di un parlante è cosa molto complessa, difficilmente inquadrabile entro livelli di padronanza che, pur in estremo dettaglio, non riescono mai ad essere veramente esaustivi e fedeli a ciò che il parlante sa fare e fa con la lingua.

Solo un esame dettagliato e "personalizzato" delle pratiche lavorative del singolo professionista può permettere di definire i livelli di competenza nelle diverse situazioni comunicative che si pongono nella quotidianità lavorativa, siano esse (sebbene mai del tutto) formali e strutturate, come l'elaborazione di un preventivo o la fatturazione di un acquisto, o informali e improvvisate come una battuta di spirito con un cliente mentre si beve un caffè. Attraverso un'analisi delle pratiche lavorative<sup>90</sup> si può scoprire che, spesso, è nelle situazioni meno sistematizzate (una cena; le chiacchiere nei momenti di pausa, ...) anziché nelle pratiche lavorative più "classiche" (corrispondenza con clienti stranieri; strategie di *marketing*, ...) che si manifestano e maturano le competenze linguistiche più solide.

Gli autori del QCER affermano, inoltre, che

gli obiettivi adatti ad un determinato stadio di apprendimento per un determinato apprendente, o per una classe di apprendenti di una determinata età, non possono essere dedotti, sulla base di una lettura lineare e analitica, dalle scale proposte per ciascun parametro. *Le decisioni vanno prese caso per caso*<sup>91</sup>.

Ciò non significa rinnegare il senso e il valore degli indicatori e dei livelli comuni di riferimento: essi, però, devono essere, per l'appunto, punti di "riferimento" e non rigidi obiettivi finali dell'apprendimento linguistico, ricchi strumenti di lavoro e non fini ultimi per orientarsi nell'intricato percorso mai concluso di costruzione della competenza linguistica. È utile, ai fini del presente lavoro, evidenziare e, soprattutto, concretizzare il suggerimento degli autori del QCER circa la necessità di progettare il percorso di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera a partire dai bisogni degli apprendenti, valutando, insomma, «caso per caso»<sup>92</sup>. Una didattica che prende le

---

<sup>90</sup> Cfr. Parte III, cap. 1 di questo lavoro di ricerca dedicato agli studi di caso (pp. 133-180).

<sup>91</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., p. 163 [corsivo nostro].

<sup>92</sup> Tuttavia, si noti che il sostantivo «need» (bisogno), utilizzato nel significato di «bisogno linguistico dell'apprendente» è stato utilizzato 38 volte nella versione inglese del QCER. Tra queste 38 occorrenze, si annoverano soltanto: 1 «*real needs*», 1 «*real life needs*», 1 «*occupational or educational needs*», 1 «*professional needs*». Inoltre, il termine «*personalization*» o, al limite, «*individualization*» o il verbo «*individualize*» non figurano mai nel testo.



mosse dai bisogni del singolo allievo, quindi, sebbene non se ne faccia mai esplicitamente parola nel testo del Quadro, deve essere «personalizzata». La personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento permette di affrontare questioni scottanti all'interno dell'attuale panorama educativo:

l'efficacia dell'insegnamento, la democratizzazione della società e delle istituzioni scolastiche, l'attenzione alla dignità dell'uomo. Se si persiste nella realizzazione di una educazione collettiva è inevitabile doversi confrontare con la mancanza di motivazioni e con l'inefficacia degli sforzi di insegnamento e di apprendimento, mentre l'educazione personalizzata partendo dal "problema", dalla particolarità di ciascun allievo obbliga a trovare una soluzione di fronte al problema educativo<sup>93</sup>.

Integrare le esperienze di alternanza nel percorso formativo "tradizionale", facendo tesoro dei bisogni linguistici emersi e delle competenze linguistiche maturate in situazione di lavoro, implica, quindi, un ripensamento della didattica in una prospettiva personalizzante<sup>94</sup>.

### **2.3 Livelli di competenza in uscita dalla scuola secondaria di I° e II° grado in Italia**

Un tema che merita un'attenzione particolare è quello dei livelli di competenza in uscita dalla scuola secondaria di I° grado e dai diversi ordini della scuola secondaria di II° grado alla luce delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (4 settembre 2012) e delle *Indicazioni e Linee guida* dettate dai D.P.R. 87, 88, 89 del 15 marzo 2010 per il riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei.

Nella scuola secondaria di I° grado è previsto l'insegnamento di 2 lingue comunitarie: l'inglese come prima lingua straniera, a cui sono assegnate 3 ore settimanali e una seconda lingua comunitaria (in genere francese o tedesco o spagnolo) a cui spettano 2 ore settimanali.

---

<sup>93</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 142.

<sup>94</sup> La «personalizzazione» dell'insegnamento/apprendimento è qui intesa secondo la prospettiva pedagogica personalista; essa si distingue, quindi, dall'«individualizzazione» che, anziché esserne sinonimo ne costituisce, piuttosto, una parte. (Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit.)

Secondo il *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, l'alunno

nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione<sup>95</sup>.

Dunque, una conoscenza «elementare» della lingua inglese (che gli allievi studiano dalla scuola primaria e con cui, spesso, sono entrati in contatto, sotto forma di attività ludiche quali canzoni, filastrocche, laboratori con formatori madrelingua, etc. già alla scuola dell'infanzia) e una conoscenza «essenziale» della seconda lingua comunitaria (che gli alunni incontrano per la prima volta proprio alla scuola secondaria di I° grado).

La conoscenza «elementare», dove l'aggettivo che la qualifica può essere inteso, come si legge nel Vocabolario Treccani, come ciò «che forma, o concerne, i primi rudimenti di una scienza, di un'arte, di uno studio, soprattutto in quanto si presupponga un ulteriore sviluppo e approfondimento» e, per estensione, qualcosa di «semplice, facile, rudimentale»<sup>96</sup>, corrisponde, secondo i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la lingua inglese*<sup>97</sup> al livello A2 del QCER (il cosiddetto «livello sopravvivenza» all'interno del più ampio «livello elementare» che raggruppa i sottolivelli A1 e A2)<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> AA.VV., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze 2012, p. 16.

<sup>96</sup> Cfr. Voce «elementare» in Vocabolario della Lingua italiana Treccani on line: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 13/04/2015).

<sup>97</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, cit., p. 48.

<sup>98</sup> Livello A1: Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Livello A2: Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati (Cfr.

La conoscenza «essenziale», invece, un gradino più in basso, è quella che «che costituisce o contiene l'essenza di una cosa; sostanziale, indispensabile»<sup>99</sup>. Si tratta degli elementi minimi per comunicare verbalmente nella lingua straniera che, dicono i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria*<sup>100</sup>, rimandano al primo livello previsto dal QCER, l'A1 (il livello «contatto»).

Confrontando i *Traguardi* previsti nelle due lingue, la prima, l'inglese, già un poco "masticata" negli anni precedenti alla scuola primaria e rafforzata, nel corso della scuola secondaria di I grado e una seconda lingua comunitaria, cui la maggioranza degli allievi si appropria in qualità di principiante assoluto, si possono evincere le seguenti differenze:

Lingua inglese (A2 - 3 h settimanali)	Seconda lingua comunitaria (A1 - 2 h settimanali)
<i>Comprensione orale e scritta</i>	
<p>L'alunno comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di <u>testi</u> in lingua standard su <u>argomenti familiari o di studio</u> che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.</p> <p>Legge semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo.</p> <p>Legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.</p>	<p>L'alunno comprende <u>brevi messaggi</u> orali e scritti relativi ad <u>ambiti familiari</u>.</p> <p>Legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.</p> <p>Chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante.</p>
<i>Produzione orale e scritta</i>	
<p>Descrive <u>situazioni</u>, racconta <u>avvenimenti ed esperienze personali</u>, espone <u>argomenti di studio</u>.</p> <p>Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari.</p>	<p>Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del <u>proprio vissuto</u> e del <u>proprio ambiente</u>.</p>

---

*Livelli comuni di riferimento: scala globale in AA.VV., Quadro Comune Europeo di riferimento, cit., p. 32).*

<sup>99</sup> Cfr. Voce «essenziale» in Vocabolario della Lingua italiana Treccani on line: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 13/04/2015).

<sup>100</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, cit., p. 49.

<i>Interazione orale</i>	
<u>Interagisce</u> con uno o più interlocutori in contesti familiari e su argomenti noti.	Comunica oralmente in attività che richiedono solo uno <u>scambio di informazioni</u> semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.
<i>Lingua e cultura</i>	
Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto.  Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.	Stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio.
<i>Imparare a imparare</i>	
Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere.	Confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare.

*Tab. IX*

*Confronto dei Traguardi per la prima e la seconda lingua comunitaria alla scuola secondaria di I grado*

L'analisi delle indicazioni contenute nei rispettivi *Traguardi* ha condotto all'articolazione delle stesse in 5 sezioni: comprensione orale e scritta; produzione orale e scritta; interazione orale; lingua e cultura; imparare a imparare. In tal modo, si sono distinte le abilità ricettive (comprensione orale, scritta, audiovisiva), le abilità produttive (produzione orale e scritta), le abilità di interazione («saper parlare», dialogare)<sup>101</sup>; si è, inoltre, evidenziata la questione del rapporto lingua-cultura e la dimensione, cara, come si è visto, alle recenti riflessioni e impegni europei in campo educativo, dell' «imparare a imparare».

Per quanto riguarda i primi tre gruppi, si nota che per la lingua inglese, cui si aspira al livello A2 del QCER, si prevede sia per le abilità ricettive sia per quelle produttive la trattazione di argomenti familiari e di studio contenuti in testi; l'interazione si compie con più interlocutori in contesti familiari. Nella seconda lingua comunitaria,

<sup>101</sup> Balboni utilizza questa classificazione per illustrare le «tecniche didattiche», elementi comuni nell'insegnamento delle lingue straniere per lo sviluppo delle diverse abilità comunicative. Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2005, p. 110-115.

per cui l'obiettivo è il livello A1 del QCER, le abilità si esercitano solo relativamente ad argomenti familiari (non si fa riferimento ad argomenti di studio) e l'interazione è ridotta ad uno scambio essenziale di informazioni.

Chi abbia esperienza di insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria di I grado sa che, in considerazione delle ore curricolari a disposizione, tali traguardi risultano verosimili; tuttavia, capita spesso di imbattersi in docenti di seconda lingua straniera che, pur lamentando lo scarso tempo a disposizione per l'insegnamento della lingua, richiedono ai propri alunni in sede d'esame<sup>102</sup> di ripetere (perché, a questo livello di apprendimento della lingua, tale compito non può che essere assolto grazie ad una buona dose di memoria) un riassunto in lingua della Prima e/o della Seconda Guerra Mondiale; di nozioni storico-geografiche; di resoconti dell'assetto politico del Paese di cui si studia la lingua. Competenze, quindi, che vanno ben al di là dello «scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali» e dalla descrizione semplice prevista nei relativi *Traguardi*. Allo scritto, in genere, si predilige, sia per la prima sia per la seconda lingua, la duplice proposta «lettera» o «questionario». Se l'opzione della «lettera» ad un ipotetico corrispondente straniero su argomenti familiari (presentazione di sé; descrizione della propria famiglia; di interessi; della città in cui si vive e della propria abitazione) è consigliata solo ai più "bravi", che sanno destreggiarsi con sicurezza tra tempi verbali, lessico, sintassi, essa rappresenta, però, la prova che più si avvicina ad un «compito di realtà», o meglio, ad un compito "verosimile": ad esempio, gli alunni potrebbero aver bisogno di scrivere (sotto forma di mail più che di lettera oggi) una propria presentazione ad un partner straniero all'interno dei (fortunatamente) sempre più fiorenti progetti di scambio culturale proposti dagli istituti secondari sia di I sia di II grado. Il «questionario», invece, scelto dalla maggioranza degli alunni, consiste in un testo (la cui natura e il cui contenuto sono a discrezione dell'insegnante) di lunghezza variabile (il testo per la seconda lingua è più breve rispetto a quello della prima) seguito da una serie di domande a risposta aperta (il numero dei quesiti è, anche qui, maggiore per l'inglese, minore per la seconda lingua) con alla fine alcuni quesiti a carattere personale a cui gli studenti devono rispondere nel

---

<sup>102</sup> L'esame di Stato a conclusione del primo ciclo d'istruzione prevede una prova scritta per: italiano, prima lingua straniera, seconda lingua straniera, matematica a cui si aggiunge la prova INVALSI; segue un colloquio orale. Per i riferimenti normativi Cfr. D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59; D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122.

modo più completo possibile (sono quesiti pensati per la valutazione dell'abilità di produzione scritta). Tali prove sono opinabili per due ragioni principali.

Innanzitutto, si tratta di tipologie di prove molto lontane dalla prospettiva della «didattica e valutazione per competenze»: esse rappresentano, piuttosto, test per la valutazione di determinate abilità (le abilità di comprensione e produzione scritta per il questionario; la produzione scritta nella lettera). Esse potrebbero essere efficacemente sostituite da un formulario da compilare per la prenotazione, ad esempio, di un albergo per le vacanze corredato di un testo scritto contenente la descrizione di uno o più alberghi tra cui scegliere in base alle proprie esigenze (che possono essere dettate dalla consegna o lasciate libere) quali il numero e la tipologia dei viaggiatori (famiglia; gruppo di amici; con bambini piccoli; con anziani); il periodo e la durata del soggiorno; gli interessi (viaggio per relax; visita di monumenti e/o musei; shopping); il mezzo di trasporto (automobile; autobus; treno; aereo), etc... In questo modo è possibile anche richiamare le conoscenze della geografia e della cultura del paese di cui si studia la lingua (ad esempio, per la lingua francese, scegliere per una vacanza al mare la città di Nizza, per una gita in montagna Grenoble). Si tratterebbe, insomma, di ideare un "mini-progetto", ovviamente realizzabile nel tempo messo a disposizione per la prova, in cui confluiscono naturalmente, seppur restando in un certo senso "sotto traccia", le abilità produttive e ricettive scritte canonicamente oggetto di valutazione.

In secondo luogo, le tipologie di prova sopra descritte non sono adatte alla valutazione della competenza (o abilità?) della seconda lingua comunitaria. Se si ripercorrono i relativi *Traguardi*, infatti, e se si considera la descrizione del livello di competenza A1 del QCER, si nota che la comprensione e la produzione scritta sono «essenziali» e riguardano «brevi messaggi» e «descrizioni del proprio ambiente». Una sequenza di dieci domande per un breve testo descrittivo appare, forse, un po' forzata.

Per quanto concerne le ultime due sezioni in cui si sono analizzati i *Traguardi*, «lingua e cultura» e «imparare a imparare», non si comprendono le ragioni che conducono ad una distinzione tra la prima e la seconda lingua straniera. Perché solo nella prima lingua, e non nella seconda, si ambisce ad un allievo che «individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto. Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti

anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti»? L'apertura alla diversità culturale; il superamento di problemi inediti ricorrendo al proprio bagaglio esperienziale e conoscitivo (linguistico, ma non solo); la realizzazione di progetti *in team* rappresentano, piuttosto, delle competenze «trasversali», comuni a tutte le discipline dell'asse dei linguaggi (ma anche ad altri assi; si pensi, soprattutto, al lavoro di gruppo). Se si considera la competenza linguistica come una parte della più ampia e complessa competenza personale dell'individuo, e se si considera che l'apprendimento di una nuova lingua va ad arricchire la competenza linguistica preesistente, non si comprende il motivo per cui un allievo "alle prime armi" nell'apprendimento di una lingua possa solo stabilire «relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio» e non anche essere aperto alle diversità culturali, utilizzare le conoscenze linguistiche pregresse (nella madrelingua e nella prima lingua straniera di studio) e lavorare in gruppo per la realizzazione di progetti. Lo stesso discorso vale per la sezione «imparare a imparare»: autovalutazione e consapevolezza del proprio stile di apprendimento non sono competenze acquisibili solo ad un «livello A2» di apprendimento della lingua; al contrario, dovrebbero costituire un obiettivo imprescindibile per qualsivoglia disciplina (ancora una volta si tratta di una «competenza trasversale») e a qualsivoglia livello di competenza (dal più essenziale al più avanzato).

Tuttavia, le considerazioni più interessanti circa lo scollamento tra livelli di competenza linguistica del QCER, profili in uscita e "realtà scolastica" riguardano la seconda (e terza) lingua comunitaria nella scuola secondaria di II grado.

Mentre per la prima lingua straniera (l'inglese nella stramaggioranza dei casi) per tutti gli ordini di scuola secondaria di secondo grado si prevede, al quinto anno, il raggiungimento del livello B2 del QCER<sup>103</sup>, la competenza in uscita per la seconda lingua comunitaria non è uniforme, a livello normativo, nei diversi ordini scolastici.

---

<sup>103</sup> Livello B2: È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni (Cfr. *Livelli comuni di riferimento: scala globale in AA.VV., Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., p. 32).

Nella tabella che segue<sup>104</sup> sono indicati gli ordini scolastici in cui è prevista una seconda lingua comunitaria, le ore annuali previste nei rispettivi quadri orari e il livello in uscita al V anno:

ORDINE SCOLASTICO	OPZIONE	ORE ANNUALI	LIVELLO IN USCITA
Liceo	Liceo linguistico	99 h (1° biennio) 132 h (2° biennio + V anno)	Come traguardo dell'intero percorso liceale si pone, di norma, il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile <b>almeno</b> al <b>livello B1</b> del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.
	Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale	99 h	Come traguardo dell'intero percorso liceale si pone il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile almeno al <b>livello B2</b> del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue
Istituto tecnico (settore economico)	Amministrazione, finanza e marketing	99 h	Il docente di "Seconda lingua comunitaria" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al <b>livello B2</b> del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).
	Turismo	99 h	
Istituto professionale	Servizi socio-sanitari	66 h (1° biennio) 99 h (2° biennio + V anno)	Il docente di "Seconda lingua comunitaria" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al <b>livello B2</b> del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).
	Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	66 h (1° biennio) 99 h (2° biennio + V anno)	

Tab. X

Seconda lingua comunitaria: ordini scolastici, ore annuali, livello in uscita V anno

<sup>104</sup> Si è debitori, nella stesura di questa tabella e per l'attenzione alla questione del livello di competenza in uscita, alle slide «La scuola secondaria di secondo grado» proposte dalla Prof.ssa M. Andreini all'interno dell'insegnamento di «Programmazione disciplinare» nel corso TFA (lingua e cultura francese) dell'Università degli Studi di Bergamo, A.A. 2011/2012.

La descrizione del livello in uscita per ciascun ordine scolastico è ripresa testualmente dai documenti ministeriali: *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i corsi liceali di cui all'art. 10, comma 3 del DPR 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'art. 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento; Istituti tecnici - Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, DPR 15 marzo 2010, art. 8, comma 3; Istituti professionali - Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, DPR 15 marzo 2010, n. 87, art. 8, comma 6.*



Osservando la tabella, ciò che balza immediatamente agli occhi anche di chi non si occupa di insegnamento delle lingue straniere, è il fatto che per il liceo linguistico, quello che dovrebbe fare della competenza linguistica il proprio pilastro portante, è previsto un livello inferiore (il B1)<sup>105</sup> rispetto agli altri ordini scolastici (dove è richiesto il B2). Certo si parla di un livello «almeno» riconducibile al B1... ma lo stesso si può affermare (benché non scritto nelle Linee guida) per gli altri ordini, salvo considerare il livello in uscita un vero e proprio «obbligo», vincolo inderogabile anziché indicazione «guida». La questione è ancora più sorprendente se si analizzano le ore annuali previste per ciascun ordine: al liceo linguistico 99 ore annuali nel primo biennio che aumentano a 132 ore nel secondo biennio e nel V anno; 66 ore nel primo biennio che diventano 99 nel secondo biennio e nel V anno per gli indirizzi degli Istituti professionali. Con un breve calcolo, possiamo affermare che al liceo linguistico, con un totale di 594 ore, la norma suggerisce un livello "almeno" B1, mentre nell'istituto professionale, con 429 ore, ben 165 in meno rispetto al liceo linguistico, ci si aspetta un livello B2. Lo stesso per l'istituto tecnico, con 99 ore in meno.

Non si riesce a rintracciare una valida motivazione per questa "scelta" (forse "svista"). Certamente quanto finora discusso dimostra che il richiamo ai livelli di competenza linguistico-comunicativa del QCER non è sempre garanzia di equità e qualità della formazione linguistica. La ricca mappatura delle competenze offerta dal QCER è indubbiamente utile per la stesura di programmi di insegnamento/apprendimento della lingua straniera, come faro per orientarsi nel *mare magnum* delle conoscenze, abilità che concorrono alla formazione e maturazione di competenze linguistico-comunicative (o meglio, adottando l'approccio all'azione, linguistico-pragmatiche), ma concepirla come meta del proprio viaggio nel mare della lingua può essere fuorviante, soprattutto laddove utilizzata senza un criterio logico e razionale, più apparentemente in risposta ad esigenze burocratico-normative che all'orientamento e valorizzazione dell'educazione e formazione linguistica.

---

<sup>105</sup> Livello B1: È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti. (Cfr. *Livelli comuni di riferimento: scala globale* in AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., p. 32).

Infine, lanciando una provocazione che affronteremo più avanti con gli studi di caso, il livello di padronanza del QCER corrisponde davvero alla padronanza reale? Quanto un B2 "sulla carta" corrisponde ad un B2 "nella realtà lavorativa"?<sup>106</sup>.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

L'analisi del QCER ha offerto lo spunto per la trattazione di tematiche più ampie legate alla didattica della lingua straniera. In particolare, alcuni punti sono essenziali per avvalorare la nostra tesi, ossia la necessità di ripensare i percorsi di insegnamento/apprendimento della lingua straniera alla luce di esperienze di lavoro. Per soddisfare le richieste dell'attuale contesto socio-economico e per rinforzare la motivazione degli studenti, la formazione linguistica deve:

- rispondere ai *bisogni reali* degli apprendenti/utenti della lingua;
- integrare le dimensioni «perché» - «come simulato» - «come reale»;
- porsi nella *prospettiva dell'azione*, utilizzando i livelli del QCER come mezzi e non come fini della formazione linguistica;
- *personalizzare* il percorso formativo.

Tali requisiti possono essere rispettati attraverso una valorizzazione e sistematizzazione delle competenze linguistiche maturate in situazione di lavoro: in tal modo, si potrebbero avviare percorsi personalizzati realmente costruiti su bisogni concreti, esperiti in prima persona dagli studenti/utenti della lingua in un contesto d'azione reale, non simulata, emersi anche nell'espletamento di compiti non

---

<sup>106</sup> In un articolo pubblicato sul Corriere della Sera si legge: «Stefano Moda, responsabile dei selezionatori di Adecco [...] invita però a fare attenzione all'importanza dei certificati linguistici da allegare al curriculum vitae: "Sono la pre-condizione, certo, tuttavia la conoscenza di una lingua va dimostrata in sede di colloquio e spesso è preferibile un candidato che ne sia sprovvisto, ma che dimostra di avere una maggiore scioltezza nell'eloquio e nella comprensione"» (F. Savelli, *Lingue e lavoro: i migliori certificati secondo i cacciatori di teste*, in «Corriere della sera» online, 19 febbraio 2014. URL: <http://www.corriere.it/scuola/speciali/2014/certificazioni-lingue/notizie/lingue-lavoro-migliori-certificati-secondo-cacciatori-teste-88060a2e-94c9-11e3-af50-9dc536a34228.shtml> [ultima consultazione 22/05/2015]).

necessariamente di natura linguistica e in ambiti non strutturati, informali, non formali e occasionali.

## **PARTE II**

### **LE COMPETENZE LINGUISTICHE NELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO**

*Ognuno è un genio. Ma se si giudica un  
pesce dalla sua abilità di arrampicarsi  
sugli alberi, lui passerà l'intera vita a  
credersi stupido.*

Albert Einstein

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta il fulcro di un'offerta formativa rivolta agli alunni del secondo ciclo che hanno compiuto il quindicesimo anno di età e finalizzata al conseguimento di diplomi e qualifiche attraverso l'alternanza della tradizionale frequenza alle ore curricolari in aula con periodi di formazione sul posto di lavoro. Tale modalità didattica richiede, quindi, una sinergia e comunione d'intenti tra istituzioni scolastiche e formative e imprese per assicurare ai giovani «oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro»<sup>107</sup>.

L'inserimento nel mondo del lavoro, l'acquisizione di competenze utili per lo studente una volta uscito dalle mura protette della scuola sono obiettivi raggiungibili per mezzo dell'alternanza scuola-lavoro che muove, certo, dal riconoscimento della vocazione formativa imprescindibile di qualsivoglia istituzione scolastica, ma anche di qualsivoglia lavoro. Perché alternare allo studio il lavoro non significa sminuire la forza educativa della scuola. Perché non è detto che chi lavora non studia. Perché il binomio scuola-lavoro non si snoda in termini cronologici (prima studio, poi lavoro), bensì circolari: si studia per prepararsi al lavoro, ma si studia anche mentre si lavora e il lavoro può costituire un ulteriore spunto e motore per lo studio. Tali riflessioni saranno applicate alla sfera delle competenze linguistico-comunicative, nella convinzione che esse non siano maturabili solo a scuola, ma che al contrario si irrobustiscano nell'agire professionale. Ecco allora che anche la didattica della lingua straniera è chiamata a considerare il lavoro non come esito ultimo, obiettivo finale a cui mirare, ma come parte integrante di sé, come elemento da cui partire e da integrare nella propria programmazione.

Questi, in sintesi, i temi che si andranno a toccare nella seconda parte di questa tesi, consapevoli della loro urgenza ed estrema attualità dettate dalla L. 107/2015 che prevede percorsi di alternanza scuola-lavoro, intesi come «elemento strutturale dell'offerta formativa»<sup>108</sup>, «per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio»<sup>109</sup>.

---

<sup>107</sup> L. 28 marzo 2003, n. 53, art. 4, punto 1.

<sup>108</sup> Lettera del Ministro dell'Istruzione ai dirigenti e ai docenti degli istituti di scuola secondaria di II grado, 8 ottobre 2015. URL: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza\\_Lettera\\_Ministro.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza_Lettera_Ministro.pdf) [ultima consultazione: 30/12/2015].

<sup>109</sup> L. 107/2015, art. 1, c. 33.

Di seguito si ripercorreranno le tappe normative fondamentali e le modalità di alternanza previste e, soprattutto, si proporrà un'applicazione, in chiave glottodidattica, del concetto di educazione che corrobora e rivendica il valore formativo del lavoro.

## Capitolo 1

### COSA S'INTENDE PER "ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO": UNO SGUARDO ALLA NORMATIVA

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta una «modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro»<sup>110</sup>. A partire dal compimento dei quindici anni, gli studenti hanno la possibilità di espletare il diritto-dovere di istruzione e formazione in apprendistato o di proseguire la propria formazione a scuola svolgendo periodi di lavoro alternati a periodi di studio. Le istituzioni scolastiche sono le responsabili della progettazione, dell'attuazione e della verifica di tali «periodi di apprendimento in situazione lavorativa», stipulando apposite convenzioni con imprese, enti pubblici o privati sul territorio.

L'art. 2 del D. Lgs. n. 77/2005 precisa le finalità dell'alternanza quale «opzione formativa»:

- a) attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, nei processi formativi;
- e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Il tema dell'alternanza richiama, quindi, altri concetti chiave, tra loro intimamente e significativamente intrecciati, per il dibattito attuale sull'istruzione e la formazione dei giovani e l'occupabilità: il raccordo teoria-pratica e la rivalutazione del

---

<sup>110</sup> Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53», art. 1, comma 1.

lavoro; il collegamento scuola-mondo del lavoro-società e territorio; la pluralità di stili di apprendimento e la personalizzazione dell'insegnamento, a sua volta connesso ai concetti di flessibilità e autonomia.

L'alternanza può costituire, infatti, un tentativo sia di inversione della «teoria dei due tempi», che distingue nella vita di ciascuno un periodo fecondo da dedicare allo studio e un altro annichilente da consacrare al lavoro, sia di superamento del «paradigma separazionista», fortemente e saldamente radicato nella cultura italiana, in base al quale, agli occhi delle famiglie *in primis*, la scelta di frequentare un istituto di istruzione e formazione professionale esprime una sorta di fallimento, un ripiego per chi a scuola è un "somaro" e, per mancanza di capacità o di impegno, si vede precluso il liceo, anticamera di un futuro professionale, rigorosamente non manuale, considerato di "serie A"<sup>111</sup>.

La possibilità di unire scuola, territorio e mondo del lavoro, formazione e impresa si avvera nei percorsi di alternanza come occasione di "contatto diretto" con il mondo del lavoro grazie ad una formazione "in situazione". Pertanto, non si parla più, da una parte, di una scuola in cui si studia e, dall'altra, di un'azienda dove si lavora, ma dell'unione dei due, di una rinnovata concezione del «rapporto insegnamento/apprendimento, in cui l'attività didattica realizzata in aula interagisce con le esperienze vissute in contesti di lavoro»<sup>112</sup>. A tal proposito, ad esempio, le Linee-guida per i tirocini sono molto chiare precisando che i tirocini formativi e di orientamento sono «finalizzati ad agevolare le scelte professionali e l'occupabilità dei giovani nel percorso di transizione tra scuola e lavoro mediante una *formazione a diretto contatto con il mondo del lavoro*»<sup>113</sup>.

I periodi di apprendimento svolti in situazione di lavoro concorrono (o, almeno, dovrebbero concorrere) a pieno titolo e in egual misura rispetto ai percorsi formativi tradizionali in aula alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale di

---

<sup>111</sup> Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; *Id.*, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

<sup>112</sup> *Costruire insieme l'alternanza*, Indire, marzo 2013, p. 4.

URL: [http://www.indire.it/scuolavoro/consultazione/wp-content/uploads/2013/03/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22\\_03.pdf](http://www.indire.it/scuolavoro/consultazione/wp-content/uploads/2013/03/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22_03.pdf) [ultima consultazione 14/01/2015].

<sup>113</sup> *Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano*, sul documento recante *Linee-guida in materia di tirocini*, p. 7 [corsivo nostro].

URL: [http://www.cliclavoro.gov.it/Normative/accordo\\_tirocini\\_24\\_gennaio\\_2013.pdf](http://www.cliclavoro.gov.it/Normative/accordo_tirocini_24_gennaio_2013.pdf) [ultima consultazione 14/01/2015].



ciascun corso di studi: «L'attività di alternanza è considerata come un percorso unico e articolato da realizzare in contesti diversi con una forte integrazione ed equivalenza formativa tra esperienza scolastica ed esperienza lavorativa»<sup>114</sup>.

L'alternanza, infatti, deve essere progettata, sia nei tempi sia nei contenuti, tenendo conto degli obiettivi formativi di ciascun indirizzo scolastico o formativo, coerentemente con il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.)<sup>115</sup> di ciascuna istituzione scolastica.

L'esperienza condotta fuori dall'aula va però condivisa e rielaborata: non basta un affiancamento dello studio teorico in aula con l'esperienza di lavoro; al contrario, è necessaria una loro integrazione. Per una realizzazione piena dei principi dell'alternanza, è necessaria una riorganizzazione del curriculum:

Data la dimensione curricolare dell'attività di alternanza, le discipline sono necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante esperienza di lavoro. Si auspica che l'alternanza possa costituire un *modus operandi* che si integri nel curriculum verticale ed orizzontale, diventando così una componente essenziale della vita scolastica degli studenti<sup>116</sup>.

La "rivoluzione" innescata nella scuola dall'introduzione della metodologia dell'alternanza comprende la trasformazione dei modelli di apprendimento, non più legati alle singole discipline, ma frutto di un «processo multifattoriale» e personalizzato.

---

<sup>114</sup> *Costruire insieme l'alternanza*, cit., p. 16. Il concetto di «equivalenza formativa» è utilizzato anche nel "manuale" del MIUR rivolto ai docenti e ai dirigenti della scuola secondaria di secondo grado per la progettazione dei percorsi di alternanza secondo le direttive della L. 107/2015. Cfr. *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, MIUR, ottobre 2015, p. 24. URL: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida\\_Operativa.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf) [ultima consultazione: 30/12/2015].

<sup>115</sup> Il P.O.F. va inteso come "biglietto da visita" di ciascuna scuola; secondo quanto disposto dall'art. 3 del D.P.R. n. 275/99, esso racchiude l'«identità culturale e progettuale» dell'istituto, delineato a partire dalle Indicazioni fornite a livello nazionale e dalle esigenze del contesto territoriale. In virtù di tale decreto sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, ciascuna scuola può esercitare, nella stesura del P.O.F., la propria autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (Cfr. D.P.R. n. 275/99, artt. 4, 5, 6). L'elaborazione del P.O.F. è deputata, come sancito dall'art. 3 del suddetto Decreto, al Collegio docenti, sentite anche le proposte delle famiglie; l'approvazione, invece, spetta al Consiglio d'istituto. Con la nuova L. 107/2015, il P.O.F. diviene P.T.O.F. (Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Cfr. L. 107/2015, art. 1, c 14), redatto alla luce dei risultati del R.A.V. (Rapporto di Autovalutazione) e da integrare con il Piano di Miglioramento dell'istituto.

Sulla coerenza dei percorsi di alternanza con il P.O.F. dell'istituzione scolastica si rimanda anche a: *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, cit., pp. 22-24.

<sup>116</sup> *Costruire insieme l'alternanza*, cit., p. 13.

Il percorso di alternanza è co-costruito da studente, scuola e impresa e, a riprova della volontà di riqualificare il concetto di lavoro come giacimento culturale e formativo per la persona, non è rivolto unicamente agli studenti che mostrano difficoltà nel percorso scolastico "standard" (in questo caso, l'alternanza funge da deterrente per la dispersione scolastica), ma anche alle cosiddette «eccellenze», ossia gli alunni che mostrano solide conoscenze teoriche.

Lo studente sarà guidato nella rielaborazione dell'esperienza di lavoro principalmente da due figure di riferimento: il docente tutor interno, designato dall'istituzione scolastica (ente promotore); il tutor formativo esterno individuato dall'azienda (ente ospitante). Entrambi i tutor hanno il compito di assistere, guidare e valutare lo studente nel suo percorso<sup>117</sup>. La funzione tutoriale rappresenta un ulteriore tentativo di promozione del raccordo tra la scuola e il mondo del lavoro all'interno del percorso formativo personale dello studente; ad un livello più ampio, invece, l'auspicata collaborazione tra scuola e realtà territoriali per l'istruzione tecnica e professionale prevede la costruzione di Poli tecnico-professionali, utili anche per migliorare l'efficienza nell'utilizzo di risorse (sia professionali sia strumentali)<sup>118</sup>.

Sociale e personale vengono, così, ad intrecciarsi: l'alternanza permette un'apertura all'extrascolastico, riconoscendo il valore formativo delle esperienze condotte al di fuori dell'aula, affiancati da un professionista esperto e non diretti dal docente; la sua realizzazione impone la collaborazione tra scuola e realtà professionali e culturali presenti sul territorio; al contempo, essa rappresenta un'occasione per la maturazione personale dello studente: l'esperienza di alternanza va curata per ciascuno

---

<sup>117</sup> Per una riflessione sul ruolo e la funzione del tutor si rimanda a Parte II, par. 3.3, *Apprendere in situazione di esperienza: la dimensione relazionale e il profilo del docente*, pp. 98-109).

<sup>118</sup> Decreto interministeriale 7 febbraio 2013 sottoscritto dal Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro e delle politiche sociali, il Ministro dello Sviluppo Economico, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, d'intesa con la Conferenza delle Regioni e delle Autonomie locali, recante *Linee guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico professionale* a norma dell'articolo 52 del decreto legge 9 febbraio 2012, n.5, convertito, con modificazioni, nella legge 4 aprile 2012 n. 35, recante *disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo*. Allegato a) Linee Guida, Allegato b) Tabella indicativa delle correlazioni tra l'offerta di istruzione e formazione tecnica e professionale e le aree economiche professionali, le filiere produttive, aree tecnologiche/ambiti degli ITS ed i cluster tecnologici, Allegato c) Standard minimi per la costituzione dei Poli tecnico-professionali, Allegato d) Organizzazione delle commissioni di esame.

Sul ruolo dei Poli tecnico professionali e degli Istituti Tecnici Superiori per favorire il raccordo tra scuola, territorio e mondo del lavoro si veda il recente documento MIUR *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, cit., pp. 13-20.

studente in modo «personalizzato», essa è unica per ciascuno studente, così come unica e irripetibile è ciascuna persona.

Una didattica che intende assumere l'alternanza quale suo elemento costitutivo e distintivo, insomma, non può prescindere dalla personalizzazione degli apprendimenti: ritorna la necessità di un Piano di Studio Personalizzato, così come è stato postulato dalla L. 53/2003, per ciascuno studente. Si tratta di uno strumento ben diverso dall'attuale «Piano didattico personalizzato» (meglio noto nel suo acronimo P.D.P.) previsto solo per gli alunni in difficoltà (siano esse certificate come Disturbi specifici dell'apprendimento «D.S.A.» o più genericamente classificate come Bisogni educativi speciali «B.E.S.»)<sup>119</sup> e composto dalla lista di difficoltà mostrate dall'alunno (ed eventualmente diagnosticate da medici-specialisti), dall'elenco di strumenti compensativi e/o dispensativi di cui gli insegnanti si avvarranno per permettere all'allievo di personalizzare, in base alle sue necessità (o meglio, speciali o specifiche difficoltà) l'acquisizione di ciò che viene proposto a tutta la classe<sup>120</sup>. Al contrario, per una valorizzazione delle esperienze di alternanza, sarebbe prezioso uno strumento come il «Piano didattico personalizzato» inteso come punto di partenza condiviso da docenti, studente e famiglia e realizzato sfruttando tutte le opportunità formative e di flessibilità adottate nel proprio istituto per la maturazione di competenze che andranno ad arricchire il «Portfolio delle competenze personali», scrigno entro cui evidenziare tutti i talenti che si sono acquisiti nel proprio percorso formativo personale, insomma, il proprio bagaglio esperienziale da far fruttare<sup>121</sup>.

---

<sup>119</sup> Cfr. Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*; D.M. 12 luglio 2011, art. 5: «La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con D.S.A., interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate».

<sup>120</sup> È interessante soffermarsi sul concetto di «dispensazione» utilizzato in riferimento agli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (D.S.A.). Le «misure dispensative» (indicate nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, Allegato al D.M. 12 luglio 2011) rinviano a prestazioni da cui l'alunno con D.S.A. va sollevato. Un'attenta analisi dei tratti semantici del termine *dispensare* (Cfr. definizione del Vocabolario Treccani online fornita alla voce «dispensare»: «Esimere, liberare da un obbligo, da una prestazione, da un'imposizione, da un atto che, secondo le norme o il costume, sarebbe dovuto» [ultima consultazione: 20/05/2013; corsivi nostri]), racchiude l'idea della "liberazione da un obbligo" che, "normalmente" sarebbe dovuto. Qui la personalizzazione andrebbe, in realtà, a coincidere con un "adeguamento" dei percorsi alle difficoltà del singolo, affinché possa acquisire ciò che viene ugualmente offerto a tutti.

<sup>121</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 83-87; 150-172.

Espresso in questi termini, si direbbe un progetto molto ambizioso che, per essere realizzato in termini pienamente educativi, a tratti sembrerebbe rasentare il limite dell'utopia: eppure le scuole dispongono degli strumenti necessari per concretizzarlo. Si è fatto cenno al concetto di flessibilità che, unito a quello di autonomia (di cui tanto si sente parlare nei Collegi Docenti) rappresenta una preziosa occasione, non sempre sfruttata al massimo delle sue potenzialità, per la personalizzazione degli apprendimenti e il raccordo tra scuola e mondo del lavoro. Già l'art. 21, c. 1 della L. 59/97, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, introduce il concetto di autonomia nelle scuole: «le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa»; l'autonomia scolastica è in seguito regolamentata dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59* (art. 4: autonomia didattica; art. 5: autonomia organizzativa; art. 6: autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo). «Flessibilità» è parola d'ordine dell'autonomia scolastica, soprattutto didattica e organizzativa: essa si può concretizzare nel superamento dei concetti di «disciplina» e «orario settimanale» attraverso l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività; la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui; l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari; essa va a scardinare anche il concetto di «classe» attraverso la possibilità di articolare in maniera modulare gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso e per mezzo dell'attivazione di percorsi didattici individualizzati<sup>122</sup>.

L'alternanza formativa «ben fatta» rappresenta, insomma, un percorso tutt'altro che improvvisato, che richiede uno sforzo organizzativo e riflessivo da parte sia dei professionisti della scuola sia di quelli del mondo del lavoro, in una prospettiva di costante collaborazione e confronto. Sono ancora attuali le parole di Dewey:

---

<sup>122</sup> Inoltre, in base all'autonomia, le istituzioni scolastiche possono modificare il monte ore annuale delle discipline di insegnamento per una quota pari al 20%. In tal modo, è possibile applicare una compensazione tra le discipline o introdurre una nuova disciplina. Cfr. Nota prot. 721 del 22 giugno 2006; D.M. 47 del 13 giugno 2006.

la via della nuova educazione non è più agevole dell'antica; essa è più penosa e difficile. E così rimarrà sino a che non avrà raggiunto la maggiore età e questa non sarà raggiunta se non dopo molti anni di seria e attiva collaborazione di tutti coloro che aderiscono ad essa. Il maggior pericolo, per il suo futuro, io credo che sia l'idea che essa è una via agevole, così agevole che la si può improvvisare, se non all'istante, per lo meno di giorno in giorno, di settimana in settimana<sup>123</sup>.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

Dall'analisi del nozione di alternanza scuola-lavoro come occasione formativa concorrenziale, ma anche integrativa rispetto alla tradizionale impostazione formale della lezione in aula, (ri)emergono alcune parole e concetti chiave che fungono da guida per il docente di lingua straniera nella predisposizione di un intervento didattico-educativo volto alla promozione di competenze linguistiche significative e spendibili in ambito professionale:

- valore formativo del lavoro;
- circolarità scuola - lavoro - società e territorio;
- personalizzazione dei percorsi formativi;
- flessibilità e autonomia.

Uno strumento di tale portata formativa richiede un serio e strutturato impegno da parte di tutti i suoi attori: la messa in moto di una "macchina formativa" come quella dell'alternanza scuola-lavoro e la sua conduzione necessita di uno sforzo in itinere di progettazione, di analisi puntuale dei processi di lavoro e delle competenze linguistiche ivi richieste e maturate. Esempi di un simile lavoro progettuale e riflessivo del docente di lingua straniera saranno esposti nel terzo capitolo di questa parte della tesi, a seguito di una breve inquadratura, delineata nel secondo capitolo, delle modalità di alternanza attualmente vigenti nel nostro Paese.

---

<sup>123</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], La Nuova Italia, Città di Castello, 1972, p. 75.

## Capitolo 2

### TIROCINI E APPRENDISTATO

L'alternanza scuola-lavoro come modalità di integrazione dello studio teorico con la pratica concreta non simulata, ma calata concretamente nella realtà lavorativa, può essere attuata secondo forme diverse in base ai suoi destinatari e alle loro esigenze formative.

Oltre all'apprendistato, le modalità di alternanza attualmente esistenti sono:

- tirocini formativi e di orientamento per i soggetti che hanno conseguito un titolo di studio entro 12 mesi;
- tirocini di inserimento/reinserimento al lavoro rivolti a disoccupati, inoccupati, lavoratori sospesi in regime di cassa integrazione;
- tirocini di orientamento e formazione o di inserimento/reinserimento in favore di disabili, persone svantaggiate, richiedenti asilo, titolari di protezione internazionale;
- tirocini curriculari;
- periodi di pratica professionale e tirocini previsti per l'accesso alle professioni;
- tirocini transnazionali;
- tirocini per soggetti extra-comunitari promossi all'interno delle quote di ingresso;
- tirocini estivi;
- tirocini formativi attivati dalle cooperative sociali *ex* articolo 2, comma 1, lettera *f*, decreto interministeriale n. 142/1998 e per le finalità di cui all'articolo 1, comma 1, lettera *b*, della legge n. 381/1991<sup>124</sup>.

Soltanto alle prime tre tipologie sopra elencate si applicano le *Linee-guida* del 24 gennaio 2013 definite dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano in materia di tirocini, come disposto dalla legge n. 92/2012.

---

<sup>124</sup> Cfr. M. Monetti, *Gli standard minimi delle Linee-guida*, in G. Bertagna, U. Buratti, F. Fazio, M. Tiraboschi (a cura di), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series, n. 16, pp. 40-41.

URL: [http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod\\_resource/content/9/ebook\\_vol\\_16.pdf](http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod_resource/content/9/ebook_vol_16.pdf) [ultima consultazione 20/12/2015].

Si procederà di seguito ad una sintetica descrizione delle prime due tipologie, i tirocini curricolari e i tirocini formativi e di orientamento, e dell'apprendistato che offrono piste d'indagine utili ai fini del presente lavoro di tesi.

## 2.1 Tirocini curricolari

I tirocini curricolari rappresentano, almeno in linea teorica, una prima concreta manifestazione del superamento della tradizionale separazione tra scuola e mondo del lavoro, tra teoria e pratica e della «teoria dei due tempi» per cui al periodo dello studio seguirebbe (e non coesisterebbe) un'epoca di lavoro. Lavorare mentre si studia significa, quindi, scardinare il pregiudizio per cui chi lavora con la mente non possa farlo contemporaneamente con le mani; che un intellettuale non possa e non debba essere anche un "manovale"<sup>125</sup>. Questi tirocini si svolgono durante il corso di studi sia nella scuola secondaria di secondo grado sia all'università. Regolati da ciascun istituto di istruzione, essi permettono di trascorre un periodo di formazione presso un ente esterno alla scuola. Riferendoci, ad esempio, al regolamento di Ateneo per i tirocini dell'Università degli studi di Bergamo, per tirocinio curricolare s'intende

l'esperienza formativa ed orientativa di persone iscritte e frequentanti un corso di studi triennale, magistrale, un dottorato, un master, un corso di perfezionamento o di specializzazione, prima del conseguimento del titolo; tale percorso è finalizzato ad integrare i percorsi didattici con *esperienze di formazione professionalizzante, ricerca, elaborazione delle esperienze* condotte nelle aree produttive, dei servizi, delle relazioni sociali e delle attività culturali congruenti con l'offerta formativa dell'Università<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Si noti l'etimologia del termine «manovale», lat. *manuàlem*, da *mànus*: nato per designare chi lavora con le mani, il sostantivo ha nel tempo assunto una connotazione negativa, sminuente se non addirittura spregiativa per cui si dice "manovale" di un «operaio che esegue lavori di rimozione, di trasporto di materiali, ecc., per i quali è richiesta quasi soltanto forza fisica e che non esigono conoscenze di carattere tecnico né un periodo di tirocinio» (Vocabolario Treccani online [corsivo nostro] URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/manovale/>, consultato il 18/09/2014). La definizione è quanto mai incarnazione dell'ipotesi separazionista che vede nel lavoro una pura attività di mani e non anche di "testa".

<sup>126</sup> Per il regolamento completo si veda:

<http://placement.unibg.it/docs/1Regolamento%20tirocini%20formativi.pdf> [ultima consultazione: 28/12/2015; corsivi nostri].

L'esperienza di tirocinio permette di entrare in contatto diretto con il mondo del lavoro per maturare competenze utili in campo professionale, a patto, però, che si proceda ad una «elaborazione delle esperienze», ad una riflessione sulle attività svolte, sistematicamente prevista nella relazione richiesta al tirocinante da parte dell'università e condotta con il supporto del tutor di tirocinio.

Il nuovo ordinamento degli istituti tecnici, professionali e dei licei richiama l'attenzione dei docenti e dei dirigenti sull'alternanza scuola-lavoro quale «strumento didattico»; la realizzazione dei percorsi di studio deve basarsi su:

*la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro*<sup>127</sup>.

Significativamente, anche la normativa inerente i licei, culla per eccellenza del sapere teorico, scrigno dell'intellettualismo, prevede l'introduzione di esperienze di lavoro<sup>128</sup>:

Nell'ambito dei percorsi liceali le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, [...], specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di *alternanza scuola-lavoro* [...] nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di *studio-lavoro per progetti*, di *esperienze pratiche* e di tirocinio<sup>129</sup>.

L'introduzione dell'alternanza formativa è accompagnata dall'incremento e valorizzazione di metodologie didattiche volte alla promozione della pratica e della dimensione sociale dell'apprendimento: strumenti quali il laboratorio, il lavoro di

---

<sup>127</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 [corsi nostri].

<sup>128</sup> La L. 107/2015 prevede, per i licei, un monte ore obbligatorio di alternanza pari a 200 ore da svolgersi nel corso del secondo biennio e quinto anno. Cfr. L. 107/2015, art. 1, c 33.

<sup>129</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 [corsi nostri].



gruppo, la realizzazione di progetti divengono (dovrebbero divenire) cuore e non più accessorio della pratica didattica a scuola, scardinando la tradizionale lezione frontale.

L'alternanza scuola-lavoro si fonda sulla combinazione delle scelte educative della scuola, dei fabbisogni professionali delle imprese del territorio, delle personali esigenze formative degli studenti. Tuttavia, gli esiti del monitoraggio nazionale relativi all'a.s. 2012/2013 curati da Indire evidenziano alcune criticità:

i percorsi in alternanza realizzati nelle diverse realtà scolastiche presentano caratteristiche assai diverse, in termini di lunghezza dei percorsi, articolazione interna, tipo di stage, utenza, risorse coinvolte, modalità di valutazione e certificazione, costi. Le esperienze di alternanza attivate negli istituti scolastici sono caratterizzate da una *grande differenziazione dell'offerta, che solo in parte risente delle diverse realtà socio-economiche, ma che sembra molto centrata sul modello organizzativo proprio a ciascuna scuola*. Tutto ciò sembra richiamare la necessità di azioni, strumenti, indicazioni che rendano unitarie le diverse esperienze realizzate nei singoli territori<sup>130</sup>.

Filtrando, poi, i dati Indire del monitoraggio nazionale relativo all'a.s. 2013/2014 sulla base degli ordini scolastici e degli indirizzi che hanno attivamente promosso percorsi di alternanza scuola-lavoro, si nota un chiaro disequilibrio<sup>131</sup>. Ad esempio, per quanto riguarda la Lombardia, dei 16 indirizzi di istituto professionale censiti, solo 5 di essi possono contare istituti con alunni in alternanza<sup>132</sup>: 59 istituti per l'indirizzo servizi commerciali; 55 dell'industria e artigianato; 18 dei servizi alberghieri e ristorazione; 14 dell'agricoltura; 6 dei servizi sociali. Stupisce, ad esempio, che non si comprendano alunni in alternanza per il settore turistico (soprattutto se si pensa a realtà turistiche come Bergamo Alta, o il Lago di Garda, ad esempio) o per quello edile.

A livello nazionale, l'utenza dell'alternanza scuola-lavoro (considerando tutti gli ordini di studio e tutte le annualità) è molto variegata: il 47% delle scuole coinvolte si conta nel Nord Italia (in particolare, il 19% del totale nazionale in Lombardia). Sono

---

<sup>130</sup> *Alternanza scuola lavoro: a che punto siamo? Esiti monitoraggio nazionale a.s. 2012/2013*, Indire, p. 3 [corsi nostri].

URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012\\_13\\_az.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012_13_az.pdf) [ultima consultazione: 14/01/2015].

<sup>131</sup> I dati dei monitoraggi nazionali sono consultabili liberamente, previa registrazione, all'indirizzo: <http://www.indire.it/moniscuolalavoro/ta2007/login/index.php?action=login>.

<sup>132</sup> Ci si riferisce ai dati relativi all'alternanza scuola-lavoro (regolata da D. Lgs. 77/2005 e D.P.R. n. 87, 88, 89/2010) negli istituti professionali della Lombardia.

soprattutto gli istituti tecnici (896 in totale) a promuovere percorsi in alternanza, seguiti dagli istituti professionali (791 scuole) e dai licei (480). Tuttavia, nonostante il numero degli istituti tecnici attivi in materia sia maggiore di 105 unità rispetto agli istituti professionali, sono questi ultimi a coinvolgere il maggior numero di studenti (77.307 contro 66.612)<sup>133</sup>.

Le analisi potrebbero continuare a lungo, considerando numerosi altri parametri (le strutture ospitanti, i finanziamenti, gli operatori coinvolti, etc.). Ciò che qui preme sottolineare è, come si è detto, la disomogeneità nella pratica dell'alternanza scuola-lavoro, vincolata alla disponibilità dei singoli istituti e quindi ancora povera, nel suo complesso, della vocazione alla circolarità tra scuola, territorio e mondo del lavoro, tra persona e società, che ne dovrebbe, invece, costituire l'essenza<sup>134</sup>.

## 2.2 Tirocini formativi e di orientamento

Il tirocinio formativo rappresenta «una misura di politica attiva, finalizzata a creare un *contatto diretto* tra un soggetto ospitante e il tirocinante allo scopo di favorirne l'*arricchimento del bagaglio di conoscenze*, l'acquisizione di *competenze professionali* e l'inserimento o il reinserimento lavorativo» e «consiste in un periodo di *orientamento al lavoro* e di *formazione in situazione*»<sup>135</sup>. Le espressioni in corsivo racchiudono lo spirito del tirocinio in oggetto: favorire un "contatto diretto" con il mondo del lavoro per favorire l'orientamento professionale del giovane tirocinante grazie ad una formazione "in situazione" finalizzata all'acquisizione di competenze professionali. Il raccordo tra scuola e mondo del lavoro, la formazione data dall'esperienza di mestiere e non solo di studio sono i punti di riferimento di tutte le forme di alternanza. Ancor più precisamente, le *Linee-guida* sottolineano che i tirocini formativi e di orientamento sono «finalizzati ad *agevolare le scelte professionali e l'occupabilità* dei giovani nel percorso di *transizione tra scuola e lavoro* mediante una

---

<sup>133</sup> I dati dell'alternanza (sempre come regolata da D.lgs. 77/2005 e D.P.R. n. 87, 88, 89/2010) sulla base dell'utenza e considerando tutti gli ordini di studio, tutte le annualità e tutte le classi, contano anche, a livello nazionale, 480 licei con 26.436 studenti.

<sup>134</sup> Sarà interessante valutare, nei prossimi anni, quali cambiamenti saranno avvenuti in seguito all'inserimento a regime obbligatorio dell'alternanza scuola-lavoro dettato dalla L. 107/2015.

<sup>135</sup> *Linee-guida in materia di tirocini*, p. 7 [corsivi nostri].

*formazione a diretto contatto con il mondo del lavoro»*<sup>136</sup>. Sempre riferendoci alle *Linee-guida*, all'interno di questa categoria di alternanza rientrano: a) tirocini formativi e di orientamento destinati a coloro che hanno conseguito un titolo di studio entro e non oltre 12 mesi e finalizzati a sostenere i giovani nel passaggio dalla scuola al lavoro; b) tirocini di inserimento/reinserimento al lavoro per disoccupati (anche in mobilità) e inoccupati. Le suddette categorie sono, inoltre, attivabili anche per gli studenti e i lavoratori disabili. La durata dei tirocini varia dai 6 mesi massimi per i tirocini formativi e di orientamento ai 12 mesi per quelli di inserimento/reinserimento al lavoro (con un massimo di 24 mesi per i soggetti disabili).

Anche in questo caso si ripropone la triade soggetto promotore (servizi per l'impiego, istituti di istruzione superiore, centri pubblici, comunità terapeutiche...), soggetto ospitante (enti pubblici o privati) e tirocinante. È significativo e doveroso riportare la raccomandazione delle *Linee-guida* a non utilizzare i tirocinanti «per attività che non siano coerenti con gli obiettivi formativi del tirocinio stesso»<sup>137</sup>: si rivendica, ancora una volta, il carattere formativo di tali esperienze di lavoro, che vanno svolte con una precisa intenzionalità educativa, secondo un progetto pensato, monitorato e non improvvisato, vagliate dalla riflessività del tirocinante, affiancato dai tutor, perché sia occasione di crescita e messa in moto di competenze personali. L'attivazione dei tirocini, infatti, prevede la stipula di un'apposita convenzione a cui va allegato un preciso progetto formativo per ciascun tirocinante. In particolare, accanto alla parte anagrafica del tirocinante e identificativa dell'ente ospitante, il progetto formativo, sottoscritto dalle tre parti, deve indicare: la figura professionale di riferimento ed, eventualmente, il relativo livello nel *Quadro Europeo delle Qualifiche*; le attività da affidare al tirocinante (non casuali, ma significative nel contesto del progetto formativo); gli obiettivi e le modalità di svolgimento del tirocinio; le competenze professionali da acquisire.

I tirocini in oggetto non costituiscono un contratto di lavoro; tuttavia al tirocinante è riconosciuta un'indennità di partecipazione al tirocinio pari ad almeno 300 euro lordi mensili. Infine, spetta al soggetto promotore, una volta conclusa l'esperienza di tirocinio, rilasciare un'attestazione delle competenze acquisite.

---

<sup>136</sup> *Ibidem* [corsivi nostri].

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 9.

## 2.3 Apprendistato

Si tratta della modalità più "radicale" di alternanza, seppur la più antica, poiché l'istruzione e la formazione avvengono principalmente in contesto di lavoro, quindi non sui banchi di scuola, luogo di formazione per eccellenza, almeno nell'immaginario collettivo tuttora attuale, ma direttamente in situazione d'esperienza. L'apprendistato ha costituito il trampolino di lancio per artisti come Michelangelo, Raffaello: prima dell'era dell'industrializzazione e l'introduzione della mentalità fordista del lavoro, il lavoro con le mani era una vera e propria arte da acquisire direttamente in bottega seguendo le orme di un maestro<sup>138</sup>.

Con una lunga storia normativa alle spalle<sup>139</sup>, l'apprendistato è oggi un contratto a carattere formativo rivolto ai giovani tra i 15 e i 29 anni e «finalizzato alla formazione, all'occupazione e al primo inserimento lavorativo»<sup>140</sup> attraverso l'unione di occasioni di apprendimento formale (corsi presso l'impresa o in strutture formative specializzate) e informale attraverso il diretto esercizio di un mestiere in azienda. Il periodo di formazione in apprendistato corrisponde almeno a 6 mesi e può concludersi sia con la prosecuzione del rapporto di lavoro sia con la sua rescissione.

---

<sup>138</sup> Nel XVIII secolo, l'apprendista era una figura sociale integrante delle corporazioni delle arti e dei mestieri. Cfr. M.T. Zanola, *Arts et métiers au XVIIIe siècle. Etudes de terminologie diachronique*, L'Harmattan, Parigi 2014, p. 58.

<sup>139</sup> Legge 19 gennaio 1955, n. 25 (*Disciplina dell'apprendistato*); Legge 24 giugno 1997, n. 196, art. 16 (*Legge o Pacchetto Treu*); Decreto Legislativo n. 276/2003, art. 48 (*Decreto attuativo della Legge Biagi*); Decreto Legislativo n. 276/2003, art. 49; Decreto Legislativo n. 276/2003, art. 50; Legge n. 296/2006, art. 1, comma 773 (*Finanziaria 2007*); Decreto Legislativo 167/2011 del 14 settembre (*Testo Unico dell'apprendistato, in vigore dal 25 ottobre 2011*); Legge 12 novembre 2011, n. 183 (*Legge di Stabilità 2012*); Legge n. 92/12 (*Riforma Fornero del mercato del lavoro*); Decreto Legge 20 marzo 2014, n. 34 (*c.d. Jobs Act*) e Legge di conversione n. 78/14. Oltre alla lettura dei testi integrali disponibili online, per una sintesi delle modifiche apportate all'istituto in questo susseguirsi di interventi normativi si suggerisce: AA.VV., *Apprendistato: prime tendenze del 2013, evoluzione nel lavoro dipendente privato ed interventi di Italia Lavoro*, in «Il monitor», 58, aprile 2014. URL: <http://www.italialavoro.it/wps/wcm/connect/b6a4aac2-6123-4107-bd6a-403da926ff81/14+II+Monitor+-+Bollettino+n.+58+aprile+2014.pdf?MOD=AJPERES> [ultima consultazione: 31/07/2015].

<sup>140</sup> Cfr. <http://www.garanziegiovani.gov.it/ScopriComeFunziona/Apprendistato>. La «Garanzia per i giovani» è una misura di politica attiva promossa dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 aprile 2013 che invita gli Stati membri a garantire ai giovani europei con meno di 25 anni un'opportunità di lavoro o formazione entro 4 mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale attraverso un'offerta di lavoro, di proseguimento degli studi, di apprendistato o di tirocinio o altra misura di formazione. Al 12 giugno 2015, i giovani iscritti alla «Garanzia per i giovani» in Italia sono 617.614.

L'apprendistato si articola secondo tre tipologie:

- apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale;
- apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere;
- apprendistato per l'Alta formazione e la ricerca.

La tabella che segue riassume le caratteristiche di ciascuna tipologia<sup>141</sup>:

<i>Tipologia di apprendistato</i>	<i>Finalità</i>	<i>Destinatari; durata e indennità</i>	<i>Formazione</i>
Per la qualifica e per il diploma professionale	Acquisire una qualifica professionale triennale (anche per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione) o un diploma professionale.	- Giovani tra i 15 e i 25 anni; - max 3/4 anni (in base alla qualifica o diploma da conseguire); - 2.000-3.000 euro ca.	Interna all'impresa; presso Organismi di formazione accreditati alla formazione in ambito regionale o Istituti professionali di Stato.
Professionalizzante o contratto di mestiere	- Imparare un mestiere attraverso la formazione sul lavoro; - conseguire una qualifica professionale.	- Giovani tra i 18 e i 29 anni (17 anni con qualifica professionale); - max. 3 anni (5 per gli artigiani); - stipendio + incentivo per l'azienda.	Formazione sul lavoro.
Per l'Alta formazione e la ricerca	Lavorare e: - conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore, una laurea, un master o un dottorato di ricerca; - svolgere attività di ricerca e di praticantato per l'accesso alle professioni che hanno un ordine professionale o per esperienze professionali; - acquisire il Certificato di Specializzazione Tecnica Superiore.	- Giovani tra i 18 e i 29 anni (17 anni con qualifica professionale); - varia in base al titolo di studio da conseguire; - incentivi alle aziende per le assunzioni e contributi per la formazione.	Non specificato.

*Tab. XI*

*Tipologie di apprendistato*

<sup>141</sup> La tabella è costruita a partire dalle informazioni offerte dal già citato sito della «Garanzia per i giovani».

Soprattutto in merito all'apprendistato per l'ottenimento di qualifiche e diplomi professionali, va precisato che, a differenza dell'alternanza scuola-lavoro, non si tratta di una «metodologia didattica», bensì di un contratto di lavoro vero e proprio. La formazione si svolge in prevalenza sul luogo di lavoro, per cui la «formazione interna» diviene quella sul posto di lavoro e la «formazione esterna» quella offerta dalle istituzioni formative<sup>142</sup>.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

Il capitolo che concludiamo ha offerto una sintesi delle caratteristiche organizzative, procedurali ed epistemologiche dei tirocini e dell'apprendistato secondo le recenti normative.

Ci siamo soffermati in particolare sul tirocinio curricolare, la cui progettazione può più direttamente coinvolgere il docente di lingua straniera nell'ottica di una revisione dell'intervento didattico-educativo per la maturazione di competenze linguistiche cogliendo gli spunti offerti dalle esperienze di lavoro. Come si vedrà in seguito, nella parte dedicata alle proposte operative, la riflessione condotta dal gruppo di studio sull'alternanza formativa della cattedra di Pedagogia del lavoro del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo diretto dal prof. G. Bertagna ha ideato delle *Schede di analisi per l'attività di tirocinio degli studenti che hanno ottenuto riconoscimento di CFU per le attività lavorative* che rappresentano una applicazione della consapevolezza del valore formativo di qualsiasi lavoro all'interno della progettazione di percorsi di tirocinio in assetto lavorativo. Da qui, sarà possibile prospettare proposte d'intervento specificamente calibrate sullo sviluppo di competenze linguistiche a partire dai percorsi di alternanza.

---

<sup>142</sup> Tale «ribaltamento dell'ottica di osservazione» nella disciplina dell'apprendistato è descritto in: *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, cit., p. 41.

### Capitolo 3

## IL RUOLO FORMATIVO DEL LAVORO NELLA COSTRUZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE

L'alternanza scuola-lavoro come opportunità di integrazione dello studio teorico con la pratica non simulata, ma concretamente calata nella vita lavorativa, può essere attuata, come si è visto, secondo modalità diverse in base ai suoi destinatari e alle loro esigenze formative, fermi restando le finalità educative e gli elementi strategici: il rapporto tra mastro e apprendista, l'opportunità orientativa e l'alternanza formativa sono componenti essenziali dell'esperienza di lavoro come occasione di formazione integrale della persona in situazione. Tuttavia, per comprendere appieno il valore dell'alternanza e la sua portata formativa, è necessario, prima di proporla un'applicazione nella didattica della lingua straniera, approfondire a monte tale modalità da un punto di vista pedagogico.

In questa prospettiva, è utile innanzitutto soffermarsi sull'idea di educazione dalla quale muove l'intero ragionamento esposto in questa tesi e che costituisce il primo spunto per la ricostruzione del valore formativo del lavoro come luogo e occasione di maturazione di competenze linguistico-comunicative.

### 3.1 Quale idea di educazione

Bertagna definisce l' «educazione» come elemento costitutivo della persona sul piano ontologico, ovvero riguardante la persona in tutte le sue dimensioni («corpo, mente, cuore») e che necessita sempre di una relazione interpersonale<sup>143</sup>. L'educazione, quindi, rappresenta un'azione umana a pieno titolo, frutto di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, ovvero di quelle caratteristiche che distinguono l'uomo da qualunque

---

<sup>143</sup> «Anzitutto, l'educazione è coestensiva alla persona. Non solo la fa essere, ma è la persona. Non è qualcosa di separato da essa, ma la costituisce sul piano decisivo: quello ontologico. [...] in secondo luogo, riguarda tutte le dimensioni che sostanziano la persona e tutti i contenuti che la riempiono. Non lascia fuori nulla dal suo perimetro: corpo, mente, cuore, mani, tipologie di razionalità, operazioni, comportamenti, azioni, gusto, socialità, religione. [...] Infine, implica sempre una relazione interpersonale, dove in essa non conta tanto la simmetria [...] Conta, invece, la natura ontologica della simmetria: nel senso che ambedue i soggetti in relazione esercitano sempre, al loro livello, in atto o in potenza, il fine dell'intenzionalità e del *lógos*, della libertà e della responsabilità» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 356-357).

altro essere vivente, animali superiori compresi. Essa tocca l'uomo nella sua interezza, in quanto armonica unione di anima vegetativa, sensitiva e razionale<sup>144</sup>: una mente, quindi, che non è separata dalla mano e, soprattutto, viceversa una mano che non è separata dalla mente. L'educazione non mira solo all'elevazione intellettuale del discente: non si tratta, utilizzando note metafore, di riempire di nozioni un vaso vuoto, di tracciare segni («in-segnare») su di una *tabula rasa*, ma di concorrere alla crescita globale, unitaria dello studente in quanto "persona", in quanto armonico ed unico insieme (e non semplicemente somma) di pulsioni, emozioni, sentimenti, ragione, intenzionalità, libertà e, conseguentemente, responsabilità. Una scuola che pensa lo studente in termini personalistici, dunque, dovrà tenere in considerazione le molteplici componenti del soggetto persona, consapevole che, in quanto soggetto, egli è il primo e fondamentale attore nella complessa trama della sua vita, in cui non ci sono limiti alla crescita e maturazione di sé, né in termini cronologici (non ci si forma solo durante gli anni della scuola) né spaziali (non si matura solo con le esperienze vissute entro le mura della scuola). Gli insegnanti devono, quindi, riconoscere che l'educazione può realizzarsi in una molteplicità di contesti, secondo modalità anche molto diverse dalla tradizionale lezione frontale, di pura e intensiva trasmissione di sapere<sup>145</sup>. Devono, altresì, riconoscere che (e, spesso, scontrarsi col fatto che) lo studente ha sempre l'ultima parola nel processo educativo: è necessario, affinché il progetto educativo possa appieno avverarsi, che egli riconosca e accetti liberamente l'azione del docente come vera e propria azione umana, come azione buona per sé.

La riflessione sull'origine etimologica del termine «educazione»<sup>146</sup> offre utili spunti per la consacrazione, in termini pedagogici, dell'alternanza scuola-lavoro quale pratica didattica di successo (se "ben fatta", sapientemente organizzata e svolta con intenzionalità e *lógos*, in libertà e responsabilità da tutti i suoi attori) per la crescita a tutto tondo del soggetto persona. Il richiamo ad un alunno protagonista del proprio apprendimento, quindi soggetto attivo del proprio percorso educativo, trova giustificazione nel verbo latino *educō* (*is, duxi, ductum, ere*) e nel suo significato di

---

<sup>144</sup> *Ivi*, p. 248.

<sup>145</sup> È evidente, qui, il collegamento con il discorso, affrontato nella Parte I, par. 1.2, *Apprendimento permanente; apprendimento formale, informale, non formale e occasionale* (pp. 17-24), sul riconoscimento degli apprendimenti in contesti non formali e informali.

<sup>146</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 357-362.



«trarre fuori», «condurre, guidare» che ben si distingue da *educō* (*as, avi, atum, are*), «far crescere, allevare». Le implicazioni pedagogiche dovute all'applicazione dell'uno o dell'altro significato sono tutt'altro che futili; al contrario, il riferimento all'una o all'altra di queste radici etimologiche determina in modo sostanziale la qualità del percorso educativo intrapreso e dei suoi esiti. Considerare l'educazione un processo di «allevamento», di cura, implica la presenza di un soggetto attivo (l'agricoltore/insegnante) che coltiva e fa crescere, un soggetto passivo (la pianta/allievo). Diversamente, l'educazione come sforzo di «conduzione», di guida, necessita di due soggetti attivi, le cui azioni<sup>147</sup> devono convergere nella stessa direzione.

Questa tesi è costruita sulla convinzione che le esperienze in campo professionale concorrano, attraverso le azioni umane ivi compiute e la riflessione su di esse, alla crescita della "persona" intenzionale, razionale, libera, responsabile e, possiamo aggiungere, del professionista competente<sup>148</sup>.

### 3.2 Il valore formativo del lavoro

Attraverso l'alternanza formativa, l'esperienza pratica, concreta, non è più cronologicamente e ontologicamente successiva all'acquisizione delle conoscenze teoriche avvenuta nell'atmosfera protetta e neutra dell'aula. Al contrario, l'esperienza (per di più condotta anche fuori dalla scuola, addirittura in contesti lavorativi, da sempre percepiti come luoghi di sfruttamento di conoscenze e non certo di loro produzione) costituisce il punto di partenza per l'apprendimento formale; è essa stessa contenuto di apprendimento e non solo sua applicazione o verifica.

L'alternanza scuola-lavoro permette di raccordare dimensioni generalmente distinte nella prospettiva di un'unitarietà degli apprendimenti, a scuola, in famiglia, al

---

<sup>147</sup> Ancora una volta si ricorre alla terminologia introdotta e spiegata da Bertagna nel capitolo sesto (*L'azione umana: identità e implicazioni pedagogiche*) in *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Cfr. *Ivi*, pp. 244-350.

<sup>148</sup> «Chi è il soggetto competente? Se è vero, come è stato ribadito, che la competenza *non* è un'azione ma *si coglie* nell'azione, essa non esiste in sé, come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere. La domanda corretta da cui bisogna iniziare è, allora, la seguente: chi è il soggetto competente? Conoscenze, esperienze, rappresentazioni, azioni, le componenti oggettive della competenza restano mute in assenza di quel collegamento con le componenti soggettive espresse dalle categorie di intenzione, di motivazione, di interesse, decisione, scelta» (A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 138-139).

lavoro, nel proprio territorio, tutti finalizzati alla crescita della persona nella sua totalità e lungo tutto il corso della vita. Rivalutare le esperienze pratiche significa connettere la scuola con la vita personale di ciascuno e più in generale con la società nella quale si colloca; significa pure intrecciare competenze generali (quelle privilegiate sui banchi di scuola) con competenze professionali (dominanti in contesti di lavoro).

La rivalutazione del lavoro, la cessazione del «monopolio formativo» della scuola richiede una rivoluzione innanzitutto culturale: un'inversione della radicata «teoria dei due tempi» che distingue nettamente, secondo una sequenza lineare, il tempo per lo studio da quello del lavoro, attribuendo implicitamente al primo una connotazione positiva (come periodo di libertà, maturazione di sé) e al secondo una connotazione negativa (fase annichilente, di frustrazione, in cui la crescita di sé e la libertà vanno ricercate altrove, fuori dal lavoro). Tale convinzione ha origini antiche ed è frutto e specchio di una realtà economico-sociale che, però, non corrisponde più al contesto sociale e professionale attuale. Già nel 1917, Dewey scriveva:

La separazione dell'educazione liberale dall'educazione professionale e produttiva risale ai tempi dei greci e fu formulata espressamente sulla base di una divisione di classi tra quelle che dovevano lavorare per vivere e quelle che erano libere da questa necessità. La concezione che l'educazione liberale, adatta agli uomini di quest'ultima classe, è intrinsecamente più elevata dell'addestramento servile dato alla prima, rifletteva il fatto che una classe era libera e l'altra era asservita nel suo stato sociale.

[...] la rigida identificazione del lavoro con interessi materiali, e dell'ozio con interessi ideali, è essa stessa un prodotto sociale<sup>149</sup>.

È evidente, allora, che nell'attuale contesto sociale, persistere nella divisione netta tra lavori intellettuali e lavori manuali intesi rispettivamente come superiori e inferiori è anacronistico. Il dualismo teoria-pratica, intellettualismo-manualità, studio-lavoro non si traduce nella dicotomia positivo-negativo, benessere-malessere, libertà-costrizione. Dewey ammonisce che «Il contrario di carriera non è né l'ozio né la cultura, ma la mancanza di scopo, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative

---

<sup>149</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione* [1917], La Nuova Italia, Firenze 1963, pp. 336-337.

nell'esperienza, dal lato personale, e, dal lato sociale, un lusso vano, una dipendenza parassitaria dagli altri»<sup>150</sup>.

Il pensiero di Rousseau, da poco trascorsi 300 anni dalla sua nascita e 250 anni dalla pubblicazione dell'*Emilio*<sup>151</sup>, appare quanto mai attuale:

Quando vedo che, nell'età più attiva, i giovani sono costretti a studi puramente speculativi e dopo, senza la minima esperienza, vengono di colpo gettati nel mondo e negli affari, trovo che si segue un criterio contrario alla ragione oltre che alla natura, e non mi sorprende più che siano così poche le persone capaci di comportarsi bene. Che bizzarra idea è mai quella di insegnarci tante cose inutili, mentre l'arte di agire non è tenuta in nessun conto?<sup>152</sup>

L'immagine di ragazzi che, una volta usciti dal percorso di istruzione e formazione secondario o dall'università, sono «di colpo gettati» nel mondo del lavoro «senza la minima esperienza», ma solo con un bagaglio di «studi puramente speculativi», di «tante cose inutili» è oggi comunemente condivisa, come dimostra il *Rapporto Alternanza scuola lavoro 2012/2013* dell'Indire che rileva la sensazione diffusa nel nostro Paese che «l'esperienza nella scuola di uno studente italiano appaia spesso separata dall'esperienza di ciò che significa lavoro»<sup>153</sup>.

Il precettore di Emilio suggerisce:

attirate dapprima tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche, che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro cui assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro, recitate ovunque la parte dell'apprendista e state certi che un'ora di lavoro gl'insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche<sup>154</sup>.

---

<sup>150</sup> *Ivi*, p. 411.

<sup>151</sup> J.J. Rousseau nacque a Ginevra nel 1712 e pubblicò l'*Emilio* nel 1762. Per approfondire le tematiche del "romanzo pedagogico" di Rousseau si rimanda all'inedita rilettura di Potestio: A. Potestio, *Un altro Émile*, La Scuola, Brescia 2013.

<sup>152</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], tr. it., Mondadori, Milano 2010, p. 335.

<sup>153</sup> *Rapporto Alternanza scuola lavoro 2012/2013*, p. 4.

URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2///Rapporto\\_%20alternanza\\_24\\_01\\_14.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Rapporto_%20alternanza_24_01_14.pdf) [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>154</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 239.

L'essenza della formazione e dell'educazione è racchiusa in quella che Rousseau ha definito «arte di agire», celebrata anche della nota massima confuciana: «dimmi...e io dimentico; mostrami...e io ricordo; fammi fare...e io imparo».

L'alternanza formativa rappresenta un primo passo verso una rivalutazione dell'esperienza concreta per la formazione dei cittadini e dei professionisti di domani, così pure dei cittadini e professionisti di oggi che sono chiamati ad adattarsi alle trasformazioni che investono sempre più prepotentemente e repentinamente il mondo socio-economico. Il valore dell'esperienza è stato ampiamente sostenuto da Dewey che, ad esempio, affermava:

Quando l'educazione è concepita in termini di esperienza una considerazione deve dominare chiaramente tutte le altre. Tutto ciò che può essere chiamato materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturali, deve essere tratto dal *materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana*<sup>155</sup>.

Anche i contenuti delle lezioni teoriche a scuola devono, secondo Dewey, prendere le mosse dall'esperienza concreta, dall'agire degli studenti in prima persona, pena la percezione delle lezioni impartite dagli insegnanti come qualcosa di "altro da sé" e perciò inutile e noioso:

il sistema tradizionale, nella sua essenza, consiste in un'impostazione dall'alto e dal di fuori. Esso impone norme, programmi e metodi di adulti a individui che si avviano solo lentamente alla maturità. Il distacco è così grande che il programma e i metodi di apprendere e comportarsi, che si esigono, rimangono estranei alle capacità effettive dell'alunno. Essi vanno al di là dell'esperienza che egli possiede. Gli devono dunque essere imposti, anche quando buoni insegnanti sanno con arte mascherare l'imposizione e addolcire i tratti brutali<sup>156</sup>.

La maturazione di competenze per le professioni, per l'agire in contesto lavorativo può avvenire efficacemente proprio nell'azione in situazione d'esperienza. Ancora Dewey, a proposito, sottolineava:

---

<sup>155</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], La Nuova Italia, Città di Castello 1972, p. 57. [corsi nostri].

<sup>156</sup> *Ivi*, p. 5.

L'educazione *attraverso* le occupazioni [...] combina entro di sé maggior numero di fattori conducenti all'apprendere, di qualsiasi altro metodo. Essa chiama in giuoco istinti e abitudini; è nemica della ricettività passiva. Ha uno scopo in vista; bisogna giungere a dei risultati. Perciò fa appello al pensiero; richiede che l'idea di un fine sia fermamente mantenuta, in modo che l'attività non possa essere né abitudinaria né capricciosa. Poiché il movimento dell'attività deve essere progressivo, deve portare da uno stadio all'altro, sono necessarie l'osservazione e l'ingegnosità ad ogni stadio per superare gli ostacoli e per scoprire e riadattare i mezzi per l'esecuzione.

Il solo allenamento adatto *per* le occupazioni è quello *attraverso* le occupazioni<sup>157</sup>.

Il successo dell'alternanza formativa è subordinato, dunque, ad una «riforma delle menti», al superamento della fortemente radicata gerarchizzazione dei percorsi formativi (per cui chi frequenta un liceo è da considerarsi un alunno o, peggio, una persona di serie A, un istituto tecnico di serie B e via di seguito fino all'umile serie D dei centri di istruzione e formazione professionale; l'apprendistato non milita nemmeno nel medesimo campionato in quanto troppo "contaminato" dal lavoro) e, appunto, a quella «demonizzazione antagonistica del lavoro», per cui l'arricchimento, la formazione della persona risiederebbe unicamente nel lavoro intellettuale o, comunque, nel tempo e nello spazio esterno al lavoro, luogo di sfruttamento, di alienazione e negazione di sé<sup>158</sup>.

La formazione in alternanza evidenzia la circolarità tra teoria e pratica, generalmente lette linearmente, in ordine cronologico e ontologico. Teoria e pratica non sono in conflitto nel percorso formativo della persona, afferiscono semplicemente a due modalità distinte della parola "studio"<sup>159</sup> :

- lo studio teorico, nozionistico e astratto rispetto alla dimensione del «perché» dell'oggetto/fenomeno/azione in esame;
- lo studio pratico addestrativo relativo al «come» dell'oggetto/fenomeno/azione in esame.

---

<sup>157</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 414-415.

<sup>158</sup> Cfr. G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni*, in *Id.* (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., p. 13. Per un'analisi del pregiudizio che investe la dimensione del lavoro a livello di formazione terziaria, si veda A. Potestio, *Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione*, in «Formazione, lavoro, persona», IV, 10, pp. 37-45.

<sup>159</sup> Cfr. P. Roncalli, *Analisi dei processi di lavoro e progettazione di esperienze di alternanza*, in G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio*, cit., pp. 239-261.

La necessità di combinare lo studio del «come» con quello del «perché» è particolarmente evidente e significativa quando si esaminano nel dettaglio i processi di lavoro. Roncalli, ad esempio, propone il caso dell'operatore di magazzino che non può limitarsi allo studio del manuale di istruzione del carrello elevatore, ma deve fare esperienza alla guida del carrello, dapprima in una zona protetta (che, a scuola, corrisponde al laboratorio) sotto la guida di un operatore esperto e, infine, cimentandosi con l'esecuzione delle azioni di stoccaggio della merce in autonomia<sup>160</sup>.

Se si analizzano le pratiche lavorative, come fa Roncalli, ci si rende conto che per svolgere una professione non bastano conoscenze teoriche (studiare come funziona un carrello elevatore), così come non basta la pratica (limitarsi a guidare il carrello): si tratta, piuttosto, di un continuo rimando dalle une all'altra, nel periodo di praticantato ma anche dopo, da esperti; è possibile partire dalla teoria per arrivare alla pratica, ma allo stesso modo dalla pratica si deducono conoscenze teoriche. Si pensi, ad esempio, al bagaglio di conoscenze di un contadino nato nel primo trentennio del secolo scorso, che aveva a malapena concluso la quinta elementare e che non aveva mai lasciato la fattoria in cui era nato se non per assolvere gli obblighi di leva. Certamente non aveva compiuto studi teorici di agraria: aveva seguito il padre e il nonno nei campi sin da bambino e aveva appreso, ad esempio, come potare la vite in inverno per assicurare una buona resa estiva, quando mietere il grano per produrre il trinciato di mais con cui nutrire il proprio allevamento di bovini. Quelle stesse conoscenze che, oggi, sono oggetto di articoli e testi scritti con frotte di tecnicismi<sup>161</sup>, erano allora acquisite "tacitamente" direttamente dalla pratica.

Tornando al valore del lavoro nel processo di formazione olistica della persona, vediamo che nella pratica, quella "buona", "ben fatta", ritornano tutti quei tratti che abbiamo affermato essere propri e distintivi dell'uomo: intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Se intendiamo la pratica non come mera "procedura", ripetizione di atti sempre uguali o semplice applicazione concreta di quanto studiato in astratto, ma

---

<sup>160</sup> *Ivi*, pp. 239-241.

<sup>161</sup> A titolo esemplificativo, si rimanda ad un articolo sulla potatura della vigna pubblicato su una rivista di agraria a carattere divulgativo: R. Castaldi, *La potatura secca della vite: aspetti generali e forme di allevamento a tralcio rinnovato*, in «Vita in campagna», 12, 2008.

URL: <http://www.informatoreagrario.it/ita/Riviste/vitincam/08vc12/potatura-vite.pdf> [ultima consultazione: 12/07/2015].

piuttosto come esito di un'azione umana scelta ragionevolmente, coscientemente e responsabilmente, finalizzata a realizzare ciò che si ritiene giusto in un contesto dato, possiamo allora affermare che l'uomo può trovarvi occasione per esprimersi e crescere in quanto persona<sup>162</sup>. Dall'esperienza pratica sorge una conoscenza, un «sapere-in-azione», come spiega Perla, situata (adeguata ad un singolo contesto), sociale (tratteremo più avanti della dimensione cooperativa dell'apprendimento valorizzata dall'alternanza), implicita (a volte difficilmente verbalizzabile, racchiusa nel «sapere tacito», ingrediente segreto della professionalità esperta), riflessa (frutto di una scelta ragionata, consapevole)<sup>163</sup>.

### 3.2.1 Competenze linguistiche tra «sapere-in-teoria» e «sapere-in-pratica»

Consideriamo, di seguito, la figura dell'impiegato nel settore commerciale di un'azienda internazionale a cui è stata commissionata la ricerca di nuovi clienti: tra le competenze che dovrà sviluppare figura, senz'altro, la negoziazione<sup>164</sup>. La tabella proposta distingue il «sapere-in-teoria», inteso come insieme delle conoscenze teoriche impartibili dall'insegnante in situazione "neutra", vale a dire fuori dall'azione, e il «sapere-in-pratica», così come lo definisce Perla, che consiste in una conoscenza situata, sociale, implicita, riflessa.

---

<sup>162</sup> La pratica «è la praxis: tutt'altro che riducibile alla "procedura" o al "rovesciamento pratico dei rapporti sociali esistenti" così come la intende il materialismo storico. Essa designa l'intenzione specificatamente umana all'azione frutto di una scelta ragionevole, pensata per il caso particolare, riconosciuta e condivisa dalla collettività come tale, realizzata come si dovrebbe. In ogni p., infatti, il legame tra conoscenza del bene (cioè dell'azione buona) e responsabilità dell'agire (cioè del rendere conto alla collettività dell'azione scelta) è inestricabile. Così come il metro per decidere se una p. è buona o cattiva sta nella coscienza e autocoscienza dell'uomo, in quella saggezza (phrónesis) che non è frutto di scienza, ma della virtù, che matura attraverso l'esercizio e l'esempio, di riuscire a trovare in ogni situazione i mezzi buoni, veri, giusti, belli e, insieme, utili e piacevoli per realizzare azioni giuste» (L. Perla, *Pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (eds), *Dizionario di Didattica*, cit., p. 292).

<sup>163</sup> Cfr. *Ivi*, p. 293.

<sup>164</sup> Per l'elaborazione di questa tabella ci si è ispirati alle unità di un libro di testo di *Business English* per la scuola secondaria di II grado: B. Mascull, *Business Vocabulary in Use. Intermediate*, Cambridge University Press, 2009, pp. 132-141.

<b>Competenza: negoziare</b>	
<p>Ipotesi di situazione: un impiegato del settore commerciale di una nota azienda produttrice di cerchi in lega è invitato ad un incontro presso l'azienda di un possibile importante cliente straniero per accordarsi sulla stipula di un contratto.</p>	
<b>Sapere-in-teoria</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologie di negoziazione;</li> <li>- preparazione alla negoziazione: pianificazione del proprio intervento (individuazione di obiettivi e priorità; eventuale consulto con colleghi; conoscenza dell'interlocutore e, se straniero, della sua cultura); fasi della negoziazione; stili (linguaggio del corpo; contatto visivo; rispetto dei turni di parola e delle gerarchie; gestione del tempo);</li> <li>- sviluppo della negoziazione: proposte e controproposte per il raggiungimento di un accordo;</li> <li>- gestire difficoltà nella negoziazione: tattiche per raggiungere un accordo (sottolineare i punti di accordo; apertura al compromesso; identificazione dei punti critici; revisione della propria posizione);</li> <li>- raggiungimento dell'accordo: stipula del contratto (tipologie di contratto).</li> </ul>	
<b>Sapere-in-pratica</b>	
<b>Aspetti della conoscenza</b>	<b>Osservazioni e esemplificazioni</b>
<i>Situato</i>	<p>Dove avviene la negoziazione? In questo caso sul campo avversario. Si tratta di una delle tipologie studiate in teoria. Ma nessun libro ci può descrivere l'esatto ufficio in cui ci troveremo a trattare.</p> <p>Pur avendo pianificato, come da manuale, il nostro intervento, non abbiamo potuto indovinare, alla maniera di un veggente, il contesto in cui sarebbe avvenuta la trattativa e ancor meno le battute del nostro interlocutore. Questo perché una situazione comunicativa non è data a priori, ma è costruita nel suo stesso svolgersi dai suoi stessi attori. Il nostro "piano" di intervento è destinato ad adattarsi, in maniera più o meno radicale, alle contingenze della situazione comunicativa. Spesso accade, quando si tratta di dover utilizzare una lingua straniera, che la terminologia specialistica appresa, le formule più articolate e formali, lascino spazio ad una lingua più semplice, più "improvvisata", proprio perché dettata da tutte le molteplici ed imprevedibili variabili della situazione comunicativa.</p>
<i>Sociale</i>	<p>Come conoscere l'interlocutore a priori? Si possono compiere studi sulla cultura straniera, ma bisogna fare attenzione a non cadere negli stereotipi. La negoziazione, inoltre, è per sua natura frutto di discussione, di trattative e quindi di scambio e confronto tra due o più soggetti. Essa è un «<i>dia-lógos</i>», non un «<i>mono-lógos</i>».</p>
<i>Implicito</i>	<p>Non esiste una "ricetta" (e nemmeno delle sue "variabili fisse") applicabile sempre e comunque nel corso di una negoziazione. Come insegnare a un novizio quando è il caso di usare una battuta di spirito o meno? «Dipende». Bisogna "leggere" la situazione.</p>



<i>Riflesso</i>	La scaletta predisposta viene rispettata o in parte modificata in base alle dinamiche della situazione comunicativa. La scelta di attenersi a quanto previsto o di rivoluzionare le proprie posizioni è compiuta con <i>lógos</i> , libertà, intenzionalità, responsabilità, nella convinzione, cioè, di compiere quanto di meglio possibile nella circostanza data per il raggiungimento di quanto si crede giusto, buono.
-----------------	---

*Tab. XII*

*Esempio di competenza tra sapere-in-teoria e sapere-in-pratica*

L'esempio esaminato conduce ad una duplice considerazione, nella prospettiva della formazione linguistica, da un lato, e nella direzione della riflessione pedagogica, dall'altro.

Dal punto di vista dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, esso evidenzia il legame tra lingua e pragmatica, dimostrando ancora una volta la necessità di allenare una «lingua d'uso» impiegata per raggiungere scopi non necessariamente linguistici. In questo senso, l'esperienza di alternanza può offrire allo studente di lingua l'occasione di esercitare la propria competenza in scambi comunicativi reali e non simulati, come quelli svolti nell'aula o nel laboratorio di lingua.

Tornando, invece, alla dissertazione pedagogica, esso dimostra che formare professionisti competenti significa contemporaneamente concorrere alla crescita di persone capaci di azioni umane: l'agire competente non può, infatti, prescindere dalla capacità di scegliere ciò che è giusto e utile (e collettivamente ritenuto tale) in una situazione data, vagliando criticamente le variabili d'azione possibili, e assumendosi la responsabilità di tale scelta (seguendo il nostro esempio, la responsabilità della buona riuscita o del fallimento del contratto).

L'apprendimento in situazione di esperienza permette all'apprendista di maturare la propria competenza attraverso l'esercizio di azioni umane: l'apprendista è chiamato non solo ad osservare e "imitare" le azioni del maestro, ma a compierne di proprie, operando scelte personali, autonome, assumendosi in prima persona la responsabilità dei loro risultati.

In campo pedagogico-didattico è oggi ritenuto competente colui che ha trasformato le proprie capacità in un agire consapevole, autonomo e responsabile che gli permette di affrontare "bene", per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse interne ed esterne che sono a sua disposizione<sup>165</sup>.

In sintesi, la competenza (compresa quella linguistica) è sempre situata: non è ripetizione di schemi fissi, ma creazione di risposte di volta in volta diverse, poiché adatte alle situazioni, spesso simili ma mai identiche, che si incontrano nella quotidianità (professionale).

### **3.3 Apprendere in situazione di esperienza: la dimensione relazionale e il profilo del docente**

Il tema della centralità del contesto nel processo di apprendimento è parte integrante del lavoro di Lave e Wenger sull'apprendimento situato<sup>166</sup>. La teoria di Lave e Wenger, sfociata nella definizione dell'apprendimento come «partecipazione periferica legittima» ad una pratica sociale, evidenzia uno stretto legame tra l'apprendimento e il contesto sociale nel quale avviene, richiamando i temi della dimensione relazionale e dell'agire responsabile:

L'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte che poi trasporterà e riaplicherà successivamente in altri contesti, ma acquisisce l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel procedimento, nelle condizioni attenuate della *partecipazione periferica legittima*. Questo concetto chiave indica la particolare modalità di partecipazione della *persona-che-apprende* coinvolta nella pratica reale di un esperto, ma solo in misura parziale e con una responsabilità limitata rispetto al prodotto finale complessivo<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> G. Sandrone, *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds), *Dizionario di Didattica*, cit., p. 80.

<sup>166</sup> In questa tesi condividiamo l'assunto di Lave e Wenger secondo cui «il significato, la comprensione e l'apprendimento si definiscono in relazione ai contesti d'azione, e non in relazione a strutture autonome» (J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], tr. it. Erickson, Gardolo 2006, p. 10). L'apprendimento, quindi, non deriverebbe dall'acquisizione di "strutture", ma sarebbe parte integrante della pratica sociale (*Ivi*, pp. 19-29).

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 10.

Si tratta della condizione del già citato apprendista operatore di magazzino che comincia col guidare il carrello elevatore in un'area delimitata, sotto lo sguardo vigile del maestro esperto, svolgendo compiti molto semplici, passando gradualmente a mansioni più complesse che richiedono una sempre maggiore autonomia e responsabilità.

Le considerazioni degli autori conducono ad una trasformazione del «*locus dell'apprendimento*» che si sposta dalla mente del singolo all'intera comunità, ossia a tutti i partecipanti al processo di co-apprendimento. In tal senso, l'immagine del maestro che detiene un sapere fisso da "infondere" nel novizio lascia spazio ad un quadro più articolato e, al contempo, più fecondo e motivante, in cui esperto e apprendista condividono un percorso di apprendimento che si tradurrà nella trasformazione di entrambi, in termini di crescita e maturità sia professionale sia personale: «Sebbene possa essere l'apprendista la persona più vistosamente trasformata dalla partecipazione intensa a un processo produttivo [...] si trasformano gli stessi maestri attraverso il loro agire come persone-che-coapprendono»<sup>168</sup>.

Il binomio mastro-apprendista, tutor-tirocinante merita particolare attenzione in quanto elemento imprescindibile per lo svolgimento di un percorso di alternanza, nonché significativo indizio a favore della giustificazione pedagogica dell'alternanza come metodologia realmente "educativa", nell'accezione poc'anzi illustrata. Consideriamo, ad esempio, il caso del tirocinio curricolare. Nel percorso di avvicinamento e progressiva immersione del tirocinante nel mondo del lavoro, nel «sapere pratico», è fondamentale la figura del tutor d'impresa, il «mastro», interlocutore principale dello studente durante lo svolgimento delle attività previste dal progetto di tirocinio. Il tutor ha «funzioni di *affiancamento* al tirocinante sul luogo di lavoro» ed è designato, all'interno dell'azienda, tra i lavoratori «*in possesso di competenze professionali adeguate e coerenti con il progetto formativo individuale*»<sup>169</sup>.

Il mastro può essere definito contemporaneamente come «*facilitator, instigator, coach e assessor* (colui che riconosce valore al lavoro dei soggetti)»<sup>170</sup>. Il tutor *facilitator* assiste il tirocinante/apprendista, lo aiuta nel processo di acquisizione delle conoscenze e abilità necessarie a renderlo "competente", ma lo fa in modo indiretto,

---

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>169</sup> *Linee-guida in materia di tirocini*, cit., p. 10 [corsi nostri].

<sup>170</sup> G. Bertagna, *Fare laboratorio*, cit., p. 55.

"istigando" (*instigator*) e guidando il discente senza sostituirsi a lui, riconoscendo appieno il suo *status* di soggetto attivo<sup>171</sup>. Un tutor che, come un allenatore a bordo campo che incita all'azione i propri giocatori (*coach*), è anche chiamato alla fine della partita/percorso formativo ad elaborare un giudizio sul lavoro svolto (*assessor*), a «valutare l'esperienza svolta dal tirocinante»<sup>172</sup>, a riconoscere le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite ai fini del rilascio dell'attestazione dell'attività svolta da parte del soggetto promotore.

È la norma a prevedere la designazione di un tutor per ciascun tirocinante; tuttavia, affinché l'esperienza di alternanza possa essere realmente un'esperienza educativa e la relazione interpersonale tra i suoi attori un reale e proficuo rapporto educativo, è necessario che le azioni di entrambe le parti siano frutto di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. L'esperienza di alternanza sarà realmente formativa per la persona (per il tirocinante, così pure per il tutor) quando il tirocinante accoglierà come "buone" e "giuste" ai fini della sua crescita e maturazione personale le azioni del maestro; viceversa, le azioni del tutor dovranno essere volte all'educazione del giovane, al condurlo, con il proprio esempio e con l'esercizio, a maturare competenze. A nulla varrebbe un buon insegnamento senza un allievo motivato; viceversa, anche il più volenteroso degli studenti non potrebbe trarre buoni frutti dall'esempio di un tutor che svolge il proprio compito di "guida" per imposizione anziché per elezione<sup>173</sup>.

Ciò non implica, tuttavia, una simmetria tra le parti: tra esperto ed apprendente non c'è e, in fondo, non ci potrà mai essere uguaglianza. Sarebbe assurdo ipotizzarla, nel tirocinio così come nella vita. L'educazione non scaturisce dall'incontro tra due pari a livello di competenza, ma tra due pari a livello di umanità, due soggetti attivi che

---

<sup>171</sup> *Facilitator* è «one that facilitates; especially: one that helps to bring about an outcome (as learning, productivity, or communication) by providing indirect or unobtrusive assistance, guidance, or supervision» («Facilitator» in Merriam-Webster online. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/facilitator> [consultato il 14/10/2013]).

<sup>172</sup> *Linee-guida in materia di tirocini*, cit., p. 10.

<sup>173</sup> Intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità dovranno caratterizzare non solo l'agire dello studente, ma anche quello del suo maestro e, più in generale, di tutti coloro che si impegnano nella progettazione, realizzazione e valutazione dell'attività di alternanza. Ciò è particolarmente significativo se si considera che gli istituti «possono dotarsi, nell'esercizio della loro autonomia didattica e organizzativa, di un comitato tecnico-scientifico, senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica, composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità; ai componenti del comitato non spettano compensi ad alcun titolo» (DD.PP.RR. 15 marzo 2010, n. 87, n. 88, n. 89 [corsivi nostri]).

intenzionalmente, con *lógos*, liberamente e responsabilmente intraprendono una relazione educativa in senso pieno, buona e utile per chi apprende, ma anche per chi insegna, un *educare* ed insieme un *educarsi*<sup>174</sup>.

In questa esperienza di *co-pilotaggio*<sup>175</sup>, si evidenzia una forma di apprendimento diversa dal modello unidirezionale e trasmissivo tipico della lezione frontale in aula: il tirocinante/apprendista costruisce la propria competenza grazie all'osservazione di schemi d'azione, spiegati ma contemporaneamente messi in atto dal maestro. Il tutor, infatti, deve «spiegargli le procedure e le tecniche del lavoro in generale»<sup>176</sup>, ma accanto all'illustrazione descrittiva del lavoro, che potrebbe avvenire anche in una qualsiasi aula in un qualsiasi istituto, il maestro "spiega facendo", non solo esponendo all'apprendente le sue conoscenze, ma anche mostrandogli la propria competenza, offrendosi come modello da imitare.

L'imitazione rappresenta una fase importante dell'apprendimento, giustificata dalla presenza nella corteccia premotoria ventrale del cervello umano dei neuroni specchio, cellule nervose che si attivano sia quando si compie un determinato atto motorio, sia quando si osserva il medesimo atto eseguito da altri: in tal modo, essi consentono di apprendere comportamenti motori osservando gli altri mentre li eseguono. Il sistema dei neuroni specchio permette di sostenere la fondamentale e intrinseca relazionalità umana: è grazie a loro, infatti, che siamo in grado di intuire, in una sorta di pre-veggenza, comportamenti, emozioni e sentimenti di coloro che osserviamo<sup>177</sup>. L'imitazione<sup>178</sup> da parte del tirocinante delle azioni del tutor-modello non dovrà, però, limitarsi ad uno "scimmiettamento", ossia ad una sterile replica dell'agire del maestro: l'obiettivo è una «ri-assunzione in proprio» da parte del discepolo,

---

<sup>174</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 356-359.

<sup>175</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 57.

<sup>176</sup> Documento di lavoro dei servizi della Commissione, *Un quadro di qualità per i tirocini* che accompagna il documento Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Verso una ripresa fonte di occupazione", Bruxelles, 18 aprile 2012, p. 9 [corsivo nostro].

URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0408:FIN:IT:DOC> [ultima consultazione: 28/12/2015].

<sup>177</sup> Sembrerebbe, insomma, che «le nostre menti siano state "costruite" dalla storia evolutiva proprio per essere in relazione motoria, sensitiva e sentimentale con gli altri» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 77).

<sup>178</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 71-78 e *Id.*, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., pp. 72-85.

attraverso l'osservazione, l'operatività e la riflessione in itinere su quanto osservato e operato. In questo modo, il tirocinante si renderà sempre più protagonista attivo e responsabile del proprio percorso formativo. In questa delicata fase di costruzione e ricostruzione della propria competenza (che, in genere, corrisponde alla stesura della "Relazione di tirocinio"), il tirocinante potrà avvalersi anche dell'appoggio del tutor designato dall'istituzione formativa.

L' «agire competente» implica la capacità di agire bene in una data situazione, considerati il contesto e i suoi vincoli (la *phrónesis* aristotelica); esso oltrepassa la pura conoscenza teorica e tecnica, acquisibile anche in un contesto diverso da quello di applicazione reale (l'aula tradizionale o il laboratorio sperimentale costruito all'interno di una scuola come "palestra di realtà", di "lavoro simulato"). Riprendendo ancora il pensiero di Aristotele, si potrebbe affermare che l'apprendista deve acquisire l'*orthos lógos* pratico, quel «sapere che sovrintende alle azioni umane»<sup>179</sup> originato da una conoscenza razionale costruita sul campo e "in itinere", attimo dopo attimo, e che è contemporaneo all'azione, ineffabile e unico, quanto irripetibile è ciascuna esperienza, per quanto ordinaria possa apparire. L'allievo non può «rubare il mestiere» al maestro semplicemente copiandolo, scimmiettandone le azioni, ma acquisendo la competenza dell'agire bene in situazione, che lo può addirittura condurre, in un futuro, a «superare il maestro».

L'inedito, l'irripetibile sono elementi essenziali per la competenza e per il suo manifestarsi: per dimostrare competenza, infatti, «non basta applicare regole in situazioni semplificate ed artificiali (per esempio, nei tradizionali problemi scolastici o in situazioni simulate); serve farlo *ogni volta* con *originalità* ed *adattamento*, nelle situazioni concrete, legate a *contesti reali* in cui ci si viene a trovare»: essa è «un'inesauribile conversazione riflessiva con la situazione»<sup>180</sup>. La realtà sfugge, infatti, a qualsivoglia tentativo di rigida classificazione: non si tratta di insegnare "ricette" fisse, standard d'azione, quanto di allenare gli studenti a saper "inventare" le proprie "ricette" con gli "ingredienti" (i tempi e i mezzi) di cui volta per volta dispongono. Nell'attuale mondo del lavoro i temi della flessibilità e della capacità di adattamento sono ormai imperativi: l'esperienza di alternanza offre una formazione in situazione utile

---

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 324.

<sup>180</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 37 [corsivi nostri].

all'acquisizione di competenze intese come «schemi d'azione» astratti, più o meno complessi, capaci di adattarsi, ridefinirsi per far fronte a situazioni nuove<sup>181</sup>.

Alla luce di quanto finora discusso, cerchiamo brevemente di delineare le caratteristiche di un (buon) docente di lingua straniera nell'ottica dell'alternanza scuola-lavoro.

Rousseau parlava di un *gouverneur* che lasciava sperimentare direttamente il suo allievo, agendo nell'ombra (le situazioni che Emilio incontrava "casualmente" erano, in realtà, sapientemente predisposte dal precettore), promuovendo, così, un' «educazione indiretta», ossia frutto dell'esperienza dell'allievo<sup>182</sup>. Balboni, riassumendo le tendenze glottodidattiche del XX secolo, descrive il docente come *facilitatore, consigliere, maieuta, tutore, regista*<sup>183</sup>. Perrenoud spiega che l'insegnante in generale deve avere spiccate competenze organizzative, capacità di lavorare in gruppo, coinvolgere gli alunni, ma anche i genitori; saper imparare a imparare (nella direzione della formazione permanente)<sup>184</sup>.

Quanto finora dibattuto circa la necessità di insegnare/apprendere una lingua per l'uso, soprattutto in campo professionale, ci spinge naturalmente a considerare la questione dell'insegnamento delle «lingue di specialità». Pensiamo, ad esempio, all'*English for specific purposes* (inglese per scopi specifici): esso si distingue dal *General English* (quell' "infarinatura" linguistica con cui si esce, in genere, dalla scuola<sup>185</sup>) per il suo legame con i «bisogni immediati» degli studenti in ambito

---

<sup>181</sup> ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 273.

<sup>182</sup> Per un'analisi del concetto di educazione e del ruolo dell'educatore nell'*Emilio* si veda: P. Mulè, *Il problema teorico dell'educazione e il ruolo dell'educatore nell'Emilio. Alcune riflessioni pedagogiche*, in «Formazione, lavoro, persona», II, 6, 2012, pp. 7-18.

<sup>183</sup> Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 49.

<sup>184</sup> Le dieci competenze strategiche per la professione docente, secondo Perrenoud, sono: organizzare e animare le situazioni di apprendimento; gestire lo sviluppo degli apprendimenti; progettare dispositivi di differenziazione; coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro; lavorare in gruppo; partecipare alla gestione della scuola; informare e coinvolgere i genitori; utilizzare le nuove tecnologie; affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; gestire la propria formazione continua. Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio* [1999], tr. it., Anicia, Roma 2002.

<sup>185</sup> Descrivendo la nascita dell'*English for specific purposes* (ESP) negli anni '70 del secolo scorso, Harding lo definisce come un insegnamento più direttamente legato alla dimensione professionale e lavorativa («more directly employment-related») in opposizione all'*English for No Obvious Purposes* (ENOP) «offerto nella maggioranza degli istituti di istruzione e formazione secondaria» (K. Harding, *English for Specific Purposes*, University Press, Oxford 2007, p. 3 [traduzione nostra]).

professionale. Harding elenca cinque «ruoli chiave» dell'insegnante di ESP: insegnante o consulente di lingua; progettista di corsi e fornitore di materiali; ricercatore (non solo raccoglie i materiali del campo di specializzazione, ma deve anche comprenderne la natura); collaboratore (deve lavorare con i docenti disciplinari delle materie di specialità); valutatore (dei materiali e della progettazione del corso; deve costruire i test per la valutazione degli apprendimenti). Il docente si troverà a svolgere questi compiti declinando il proprio intervento didattico ed educativo sui suoi allievi e i loro specifici bisogni. Porcelli, spiegando le differenze dal punto di vista glottodidattico tra lingua comune e lingua speciale, afferma che

La *competenza microlinguistica* associa pertanto alla competenza linguistica, a diversi livelli, una competenza disciplinare specifica. Nella scuola ciò conduce a conseguenze paradossali [...] Si chiede [...] al docente di LS di insegnare l'inglese dell'informatica, il francese del commercio, e via esemplificando, come se un laureato in lingue potesse possedere tutta quella gamma di competenze. Di fronte a questa richiesta la risposta non può che essere duplice:

- sul piano culturale l'insegnante cercherà di documentarsi [...]; ma soprattutto
- sul piano didattico stabilirà una collaborazione sia con i colleghi di materie tecniche sia, e principalmente, con gli studenti, con una ripartizione dei compiti tra l'esperto di LS (il docente) e gli esperti dei settori specialistici (gli allievi)<sup>186</sup>.

La didattica di una lingua straniera di specialità solleva, così, due questioni essenziali per la definizione del profilo del docente:

- a) collaborazione tra docenti di lingua e docenti di discipline di specialità;
- b) rivalutazione del ruolo dello studente come «esperto del settore specialistico».

Si tratta di aspetti che, calati in un percorso di alternanza scuola-lavoro, possono trovare una più completa e significativa realizzazione.

Per quanto concerne (a), infatti, l'esperienza di alternanza, orchestrata dalla triade studente/apprendista - tutor dell'impresa - tutor dell'istituto formativo, trova nella fusione tra mondo formativo e mondo professionale una delle sue sostanziali ragioni d'essere. In questo senso, quindi, è possibile instaurare collaborazioni non solo all'interno dell'istituto formativo tra docenti di discipline linguistiche e docenti delle

---

<sup>186</sup> G. Porcelli, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 199-200.



materie di specializzazione, ma anche all'esterno, con le imprese ospitanti gli apprendisti e i professionisti che assumono il ruolo di tutor.

In relazione a (b), possiamo affermare che il ruolo degli apprendenti nelle dinamiche didattico-educative si colora di ulteriori sfumature se si considera l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera «di specialità». Ad essi, infatti, il docente di «lingua straniera di specialità» non guarderà semplicemente come destinatari della propria programmazione didattico-educativa, ma come «esperti» del settore specialistico di cui apprendono la microlingua. Anche qui l'introduzione di percorsi di alternanza formativa può avere significative ricadute: al bagaglio di conoscenze teoriche in lingua madre appreso a scuola, gli allievi possono combinare il bagaglio esperienziale accumulato nei periodi trascorsi al lavoro.

In questa direzione, consideriamo gli studi di Harding che classifica i potenziali allievi di ESP in due macrogruppi: gli studenti già inseriti nel mondo del lavoro e i «*pre-work*», ossia i più giovani per i quali, secondo la nota logica separazionista per cui chi è inserito nel percorso di istruzione e formazione non è impegnato in attività lavorativa, «non ci si può aspettare che abbiano una conoscenza approfondita del loro ambito di specializzazione»<sup>187</sup>. La logica dell'alternanza formativa, facendo degli studenti non solo degli scolari, ma al contempo dei lavoratori (seppur apprendisti, con una «partecipazione periferica» alle attività professionali) e, quindi, combinando le due dimensioni per la maturazione della persona a tutto tondo, degli «scolari-lavoratori riflessivi», che ragionano sulle loro esperienze di apprendimento (sia a scuola sia al lavoro), supera questa dicotomia tra studenti lavoratori e «*pre-work*», arricchendo la didattica della lingua straniera a scuola di quella autenticità, necessità e concretezza che si cerca generalmente di raggiungere con la scelta di materiali significativi e la proposta di attività di simulazione.

Lo sforzo di legare la lingua straniera a un settore specialistico non linguistico è già stato sostenuto dalla metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) che consiste nell'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera. I DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 88/2010 e 89/2010 prevedono tale metodologia nell'ultimo anno dei

---

<sup>187</sup> K. Harding, *English for Specific Purposes*, cit., p. 8 [traduzione nostra].

Licei e degli Istituti Tecnici, coinvolgendo per i Licei due discipline non linguistiche. La nuova L. 107/2015, all'art 1, comma 7, lettera a) pone al primo posto nell'elencazione degli «obiettivi formativi individuati come prioritari» da parte di ciascuna scuola per la stesura del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e, di conseguenza, per la richiesta dell'organico potenziato dell'autonomia, la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche «anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning».

Il profilo del docente CLIL<sup>188</sup> si costruisce intorno a tre ambiti: linguistico, disciplinare, metodologico-didattico. Ad una competenza linguistica di livello avanzato (è richiesto il C1 del QCER), che comprende anche la conoscenza della microlingua disciplinare, si interseca la competenza nella DNL e la capacità di progettare ed organizzare i percorsi CLIL scegliendo di volta in volta i mezzi e gli strumenti e instaurando le necessarie collaborazioni all'interno del corpo docenti. Tuttavia, restiamo sempre nell'ambito dell'apprendimento formale della lingua (con tutt'al più delle esperienze verosimili in laboratorio), senza considerare gli apprendimenti informali e occasionali della lingua che avvengono in situazione di lavoro laddove il *focus* è sull'agire professionale e non sull'apprendimento della lingua straniera, che ne costituisce un mezzo.

L'immagine dell'insegnante di lingua straniera, di cui si evidenziano le competenze disciplinari, progettuali-organizzative, sociali e relazionali, si arricchisce delle analisi pedagogiche che, in virtù del contesto formativo e socio-economico attuale, tracciano come sempre più indispensabile il profilo di un docente co-pilota, intenzionalmente, razionalmente, responsabilmente e liberamente impegnato in un processo educativo di cui è egli stesso non solo erogatore, ma anche destinatario.

Alla luce di quanto finora analizzato, il profilo del docente di lingua nell'era dell'alternanza va tracciato tenendo presenti alcune consapevolezza fondamentali:

- la *personalizzazione* degli apprendimenti è componente essenziale dei percorsi di alternanza: il docente deve analizzare le competenze di ciascun allievo per individuarne

---

<sup>188</sup> Cfr. Decreto Direttoriale n. 6/2012, Corsi CLIL, All. A, *Profilo del docente CLIL*.

i bisogni. Può avvalersi di strumenti quali, nel caso delle lingue straniere, il Portfolio delle lingue;

- è necessaria la *flessibilità* nella didattica, sia in termini di quadro orario (una scuola autonoma e flessibile può predisporre orari variabili in base a progetti e gruppi di lavoro che vanno a scardinare il modello tradizionale della scansione oraria settimanale e della divisione degli alunni in classi fisse), sia della programmazione. L'insegnante dovrà ricostruire il proprio piano di lavoro in itinere, mantenendosi al passo con le competenze maturate dai suoi allievi e con i bisogni che mano a mano sorgono;

- la nuova sfida per l'educatore consiste nel saper *partire dall'esperienza*, ossia valorizzare gli apprendimenti avvenuti in *contesti non formali, informali e occasionali* (come nell'ambito professionale) invertendo il consueto cammino formativo che dalla teoria porta alla pratica. La difficoltà risiede nel riconoscere e definire tali apprendimenti al fine di impiegarli come punto di partenza per un approfondimento e una rielaborazione (anche a livello teorico) delle esperienze e come preziosa spinta motivazionale allo studio;

- non basta fare esperienza: è necessario *riflettere* sull'agire. Il docente deve guidare lo studente/apprendista nella *narrazione* della sua esperienza: l'ineffabilità dell'*orthos lógos* pratico, il «sapere tacito» osservato nel mastro possono essere colti attraverso il confronto con l'altro, l'esposizione delle proprie ragioni ad un interlocutore che possa confermarne o confutarne la verità, la bontà, la giustizia<sup>189</sup>. La narrazione è, infatti, uno strumento di valutazione della propria esperienza, di sistematizzazione delle conoscenze acquisite, un'occasione per riflettere sulle competenze che si sono manifestate o di quelle che ancora mancano per l'esecuzione esperta di determinati compiti. Infatti,

Una narrazione autobiografica è sempre una rilettura del passato alla luce del presente e una invocazione rivolta al futuro. È in primo luogo una narrazione che si fa a se stessi, una modalità per ripensare alla propria esperienza e cercare di darle senso e contemporaneamente un verificare con altri le proprie percezioni ed interpretazioni<sup>190</sup>.

---

<sup>189</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 244-350.

<sup>190</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, p. 192.

La questione dell'alternanza formativa ci riporta al tema della componente cooperativa dell'apprendimento in situazione di pratica. In apprendistato, secondo Lave e Wenger, non si impara solo attraverso il rapporto mastro-apprendista, ma anche dalle pratiche di lavoro stesse e dal rapporto con i pari (gli altri apprendisti):

Nell'apprendistato, il più delle volte, ciò che struttura le opportunità di apprendimento sono le pratiche di lavoro, e non la relazione fortemente asimmetrica fra maestro e apprendista. [...] Il fatto che gli apprendisti imparino principalmente nella relazione con altri apprendisti sembra un aspetto tipico dell'apprendistato<sup>191</sup>.

L'alternanza formativa offre una visione dell'apprendimento innovativa, inserendolo «nel contesto della nostra esperienza concreta di partecipazione alla vita reale»<sup>192</sup>. Nella prospettiva di Wenger, l'apprendimento si pone come partecipazione sociale: i soggetti coinvolti devono «essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità»<sup>193</sup>. Si tratta, quindi, di un percorso complesso e profondamente coinvolgente, che non riguarda solo l'acquisizione di nozioni disciplinari: la partecipazione dinamica e consapevole all'interno di un gruppo condiziona le nostre conoscenze, ma anche il nostro essere<sup>194</sup>. All'interno della «comunità di pratica» i membri sono legati da un'impresa e un repertorio comuni; tra di loro si instaurano relazioni di reciproca responsabilizzazione; mediante un processo di negoziazione, ciascun partecipante costruisce la propria identità all'interno del gruppo.

---

<sup>191</sup> J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, cit., pp. 60-61.

<sup>192</sup> «Le nostre istituzioni, nella misura in cui affrontano esplicitamente i problemi dell'apprendimento, si basano prevalentemente sull'assunto che esso sia un processo individuale, con un inizio e una fine, meglio configurabile in quanto separato dal resto delle nostre attività, e che sia il prodotto dell'insegnamento. [...] Di conseguenza, molto della nostra formazione istituzionalizzata viene percepita in gran parte come irrilevante dai discenti e usciamo quasi tutti da questo trattamento con la sensazione che l'apprendimento sia un processo noioso e difficile, che non fa per noi. E se adottassimo una prospettiva diversa, che inserisse l'apprendimento nel contesto della nostra esperienza concreta di partecipazione alla vita reale?» (E. Wenger, *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 9).

Per un'inquadratura generale sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo si suggerisce: A.M. Repetto, *Il Cooperative Learning: panorama storico e modelli didattici*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 183-218.

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>194</sup> «Questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo» (*Ibidem*).

L'abbandono della percezione "individualistica" dell'apprendimento è necessario per sviluppare «competenze sociali» fondamentali nella vita professionale:

La maggior parte delle ricerche empiriche europee e statunitensi sottolineano come le principali difficoltà incontrate dai giovani dopo gli studi superiori non risiedono tanto nelle scarse conoscenze disciplinari quanto nelle insufficienti competenze sociali [*social skills*], nell'incapacità di situarsi adeguatamente, di orientarsi nell'ambiente universitario e di lavoro<sup>195</sup>.

Da tale consapevolezza scaturisce l'appello a non limitarsi ad un apprendimento mnemonico e puramente teorico, ma al contrario ad integrare la teoria con la pratica, con "il fare" in situazione e in relazione con gli altri (con il "mastro" esperto e con i pari).

### **3.4 Una didattica della lingua «intorno al mestiere»**

#### *3.4.1 Analisi dei processi di lavoro e competenze linguistiche in situazione di esperienza*

Ricollegandoci con quanto affermato precedentemente circa la necessità di «riflettere sull'agire», andremo di seguito ad esplorare gli spunti che un'analisi dei «processi di lavoro» può offrire alla progettazione dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera nella prospettiva di una maturazione di competenze in e per l'esperienza professionale.

Innanzitutto, soffermarsi sui «processi di lavoro», muovendo da una concezione del lavoro come «sapere pratico» contestualizzato, relazionale e luogo di produzione di conoscenza<sup>196</sup>, permette di cogliere, sebbene mai in modo esaustivo, quegli ingredienti

---

<sup>195</sup> G. Chiari, *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Trento, Quaderno 57, 2011, pp. 11-12.

<sup>196</sup> Il *focus* sulla "pratica" conduce ad una lettura del lavoro «come un'attività situata, che ha luogo in un contesto in cui persone e tecnologie collaborano e confliggono e che si realizza grazie ad un insieme di pratiche discorsive. Al cuore del lavoro come attività situata sta il concetto di sapere pratico. Lavorare diviene allora sinonimo di saper fare, in maniera competente e orientata al raggiungimento di un fine collettivo (l'oggetto del lavoro). La conoscenza ha cambiato statuto nella società post-industriale ed essa può essere analizzata al pari di ogni altra attività umana. Lavorare è dunque conoscere e utilizzare

nascosti, il «sapere tacito»<sup>197</sup> che si osserva nell'esperto e che fanno di un lavoro un «buon» lavoro. Ogni professione, per quanto semplice e addirittura banale al primo sguardo, racchiude molteplici componenti che, pur nella loro "ovvietà", possono fare la differenza in termini qualitativi. Bruni e Gherardi, analizzando le pratiche lavorative, propongono il caso del *pony express*, utile qui per evidenziare l'importanza delle abilità comunicative (siano esse in madrelingua o in lingua straniera) per l'adempimento soddisfacente delle proprie mansioni.

Il brano mostra come raggiungere un semplice scopo (consegnare un "collo") richieda capacità complesse e coinvolga la persona nella sua totalità. [...] I cinque sensi sono dunque "al lavoro" e il corpo media diverse percezioni estetiche [...]. Di questo stesso corpo fanno parte le abilità comunicative e relazionali di Marco, che dunque sa che salutare ed essere gentili con il cliente è una delle modalità di interazione *sottointese dal suo lavoro*<sup>198</sup>.

Si noti l'aggettivo «sottointese»: spesso le competenze necessarie al buono svolgimento di un mansione non sono evidenti, non balzano immediatamente agli occhi e alla mente di chi si trova a riflettere in merito ad una professione. Eppure, sebbene sottointese, tali competenze non perdono di valore, poiché senza di esse il lavoro non potrebbe essere fatto come si deve. Il *pony express* potrà di certo consegnare la sua merce senza bisogno di salutare, tantomeno affabilmente; un corriere sorridente e cordiale, tuttavia, rappresenta un migliore "biglietto da visita" per la società per cui lavora. È vero che in entrambi i casi, che il *pony express* sia o meno cortese, il cliente otterrebbe quanto richiesto; sarebbe, però, irrealistico affermare che tali situazioni siano entrambe egualmente soddisfacenti. Fermarsi a riflettere sul proprio agire professionale significa riuscire a coglierne le sfumature, riconoscendone il valore e il grado di competenza con cui le si esegue.

Una formazione linguistica volta allo sviluppo di competenze necessarie all'esercizio di una determinata professione non può prescindere da un'analisi puntuale

---

conoscenza a fini pratici, assieme ad altre persone» (A. Bruni, S. Gherardi, *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 11).

<sup>197</sup> Polanyi introduce il concetto di «*tacit knowledge*», «conoscenza inespresa» per indicare un livello di conoscenza che comprende saperi nascosti nell'agire professionale, personali e difficili da comunicare con le parole. Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza inespresa* [1966], Armando, Roma 1979; C. Laneve, *Manuale di didattica. il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2011, pp.31-41.

<sup>198</sup> *Ivi*, p. 26.

della professione stessa<sup>199</sup>. In questo capitolo si è tradotta questa consapevolezza in un percorso riflessivo a più tappe:

- (a) analisi dei processi di lavoro e definizione delle attività svolte da una determinata figura professionale;
- (b) identificazione delle competenze, delle abilità e delle conoscenze dapprima professionali generali e poi linguistiche necessarie alla figura professionale in esame;
- (c) gli spunti acquisibili da un'ipotetica esperienza di alternanza formativa nel settore indagato per la didattica della lingua straniera.

Innanzitutto, proponiamo di seguito (a) un'*analisi generale dei processi di lavoro* tipici di un'impresa, restringendo poi la nostra attenzione su una figura professionale in particolare. In questa esemplificazione si è scelto di indagare i processi di lavoro di un'impresa manifatturiera e, al suo interno, la figura dell'impiegato dell'ufficio acquisti.

---

<sup>199</sup> Comprendere e saper descrivere l'organizzazione e l'attività dell'azienda in cui si è impegnati e le attività svolte nei suoi diversi settori sono elementi chiave per la formazione di un professionista, come dimostra il testo di *Français des affaires*: M. Danilo, B. Tauzin, *Le français de l'entreprise*, Cle International, Paris 1990, pp. 76-77. Gli autori propongono una sezione dell'unità VIII («Produire») alla descrizione di processi («décrire un processus»). Il tema proposto offre lo spunto per l'ampliamento del lessico (acquisizione della terminologia specialistica) con classificazione dei nomi riferiti ad oggetti/strumenti e a quelli indicanti un'azione e i verbi che vi corrispondono; la revisione grammaticale (uso della forma passiva); la coesione e la coerenza testuale.

Un altro esempio si riscontra nell'ambito del *Business English* con il testo di M. Hobbs, J. Starr Keddle, *Commerce*, vol. 1, Oxford University Press, 2006 per gli istituti di scuola secondaria di II grado proponendo nella sezione dedicata alle competenze e conoscenze professionali («career skills and knowledge») approfondimenti su «researching a company's structure» (pp. 10-15); «presenting your company» (p. 67).

FASE 1 Acquisizione e committenza	FASE 2 Realizzazione progetto del prodotto	FASE 3 Approvvigionamento materiali	FASE 4 Realizzazione del prodotto	FASE 5 Vendita e consegna	FASE 6 Assistenza post-vendita
1. instaurazione relazione commerciale 2. configurazione bisogno cliente 3. predisposizione preventivo 4. definizione e formalizzazione del contratto	1. interpretazione richiesta cliente 2. realizzazione del progetto di produzione	1. valutazione bisogni di approvvigionamento 2. valutazione condizioni d'acquisto 3. acquisto materiali e semilavorati 4. verifica qualità materiali e semilavorati 5. immagazzinamento	1. interpretazione del progetto di produzione 2. produzione 3. controllo qualità/rispetto standard	1. stesura della documentazione 2. identificazione delle modalità di spedizione 3. identificazione delle modalità di pagamento 4. verifica del pagamento e eventuali solleciti	1. ricezione bisogni del cliente 2. risoluzione problemi del cliente

Tab. XIII

*Analisi dei processi lavorativi di un'impresa manifatturiera*

L'addetto dell'ufficio acquisti si colloca nella Fase 3 «approvvigionamento materiali». Come precisato nel *Repertorio delle professioni* curato dall'ISFOL<sup>200</sup> l'«addetto agli acquisti», figura afferente all'area occupazionale «segreteria e lavori d'ufficio»,

gestisce l'approvvigionamento dei beni e dei servizi necessari allo svolgimento delle attività aziendali.

Chi si occupa degli acquisti in un'impresa interagisce sempre di più con le altre funzioni aziendali e la tendenza per questa figura professionale è quella di specializzarsi nella conoscenza di prodotti assemblati, servizi integrati, licenze d'uso di prodotti tecnologicamente avanzati, che richiedono informazioni continuamente aggiornate<sup>201</sup>.

Sempre scorrendo le indicazioni del *Repertorio*, possiamo così schematizzare le attività della figura professionale in esame:

<sup>200</sup> Cfr. ISFOL, *Repertorio delle professioni*. URL: <http://orientaonline.isfol.it/professioni/3259> [ultima consultazione: 28/11/2015].

<sup>201</sup> *Ibidem*.



<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pianificazione degli acquisti, in base alle indicazioni fornite dall'area Commerciale e Marketing;</li> <li>2. individuazione dei potenziali fornitori e analisi delle offerte, valutandone il rapporto qualità/prezzo;</li> <li>3. gestione delle trattative con i fornitori e definizione delle procedure di ordine e delle modalità di pagamento;</li> <li>4. verifica del rispetto delle procedure concordate e della tempistica di consegne e pagamenti, gestendo eventuali reclami e resi;</li> <li>5. aggiornamento dei registri fiscali e controllo dei limiti di budget;</li> <li>6. stesura degli ordini e mantenimento dei rapporti con le società fornitrici;</li> <li>7. predisposizione (anche in lingua straniera) della documentazione necessaria alle operazioni di acquisto e vendita.</li> </ol>
---

*Tab. XIV*  
*Attività dell'addetto dell'ufficio acquisti*

Considerando le attività previste per l'addetto agli acquisti, passiamo quindi alla definizione delle competenze generali e, in seguito, delle *competenze, delle abilità e delle conoscenze linguistiche* (b) necessarie per il loro svolgimento.

Schematizzando, il professionista in esame deve possedere:

<b>Competenze, abilità e conoscenze generali dell'addetto dell'ufficio acquisti<sup>202</sup></b>
<b>Competenze</b>
Gestire l'approvvigionamento dei beni e dei servizi necessari allo svolgimento delle attività aziendali.
<b>Abilità</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leggere, interpretare ed elaborare i dati dei principali documenti utilizzati negli scambi commerciali;</li> <li>- leggere, interpretare ed elaborare i documenti utilizzati negli scambi commerciali e nel loro regolamento.</li> </ul>
<b>Conoscenze</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processi produttivi;</li> <li>- tecniche di approvvigionamento e di spedizione;</li> <li>- tipologie contrattuali;</li> <li>- norme relative alle transazioni commerciali;</li> <li>- procedure amministrative per la gestione degli ordini;</li> <li>- tecniche di calcolo nei documenti della compravendita;</li> </ul>

<sup>202</sup> Le liste che seguono sono frutto della combinazione di spunti offerti in ISFOL, *Repertorio delle professioni*, cit. e dalle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D.P.R. 15 marzo 2010, art. 8, comma 3) per gli Istituti tecnici nella disciplina economia aziendale.

- documenti di regolamento degli scambi e loro tipologie;
- tecniche di calcolo nei documenti di regolamento degli scambi;
- principali strumenti informatici e software gestionali.

*Tab. XV*

*Competenze, abilità, conoscenze generali dell'addetto dell'ufficio acquisti*

Di seguito, riprendendo le attività svolte dall'addetto dell'ufficio acquisti esposte nella *Tab. XIV*, andremo a definire, più precisamente, le competenze, le abilità e le conoscenze linguistiche e comunicative necessarie al loro buon svolgimento. Le attività che richiedono competenze linguistiche sono, nello specifico:

- (2) individuazione dei potenziali fornitori e analisi delle offerte, valutandone il rapporto qualità/prezzo;
- (3) gestione delle trattative con i fornitori e definizione delle procedure di ordine e delle modalità di pagamento;
- (4) verifica del rispetto delle procedure concordate e della tempistica di consegne e pagamenti, gestendo eventuali reclami e resi;
- (6) stesura degli ordini e mantenimento dei rapporti con le società fornitrici;
- (7) predisposizione (anche in lingua straniera) della documentazione necessaria alle operazioni di acquisto e vendita.

Le liste che seguono sono state elaborate secondo quanto segue:

- *competenze*: analisi delle competenze richieste al professionista in oggetto per l'espletamento della propria funzione all'interno dell'azienda e loro declinazione in una prospettiva linguistico-comunicativa;
- *abilità*: si è fatto riferimento alle scale del Quadro nel cap. 4, *L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende*, senza, però, irrigidirsi su un livello di padronanza preciso (si è, in genere, oscillato tra il livello B1 e B2) e giungendo a rielaborazioni personali<sup>203</sup>;
- *conoscenze*: la lista di conoscenze è desunta dall'analisi dei contenuti di libri testo di lingua francese e inglese per la scuola secondaria di II grado<sup>204</sup>.

<sup>203</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.

<sup>204</sup> Cfr. F. Barthelemy, C. Kleszewski, E. Perrichon, S. Wuattier, *Version Originale. Méthode de français*, cit.; G. Brook-Hart, *Business Benchmark. Upper-Intermediate*, Student's Book, Cambridge University

<b>Competenze, abilità e conoscenze linguistiche dell'addetto dell'ufficio acquisti</b>
<b>Competenze</b>
Utilizzare la lingua straniera per gestire l'approvvigionamento dei beni e dei servizi necessari allo svolgimento delle attività aziendali.
<b>Abilità</b>
<p><i>Comprensione orale</i> È in grado di comprendere i punti essenziali di discorsi in lingua standard, dal vivo e al telefono, su argomenti afferenti il proprio campo professionale.</p> <p><i>Comprensione scritta</i> È in grado di leggere la corrispondenza e la documentazione che gli competono nella professione e di afferrarne con prontezza l'essenziale.</p> <p><i>Produzione orale</i> È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate di argomenti che rientrano nel suo campo professionale.</p> <p><i>Produzione scritta</i> È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati (linearità, coesione e coerenza) su argomenti che rientrano nel suo campo professionale.</p> <p><i>Interazione orale</i> È in grado di comunicare con sicurezza ed efficacia su argomenti che tratta abitualmente inerenti alla sua professione. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema.</p> <p><i>Interazione scritta</i> È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti inerenti alla sua professione, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante.</p>
<b>Conoscenze</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalità e strumenti di comunicazione aziendale esterna e interna;</li> <li>- offerta e negoziazione;</li> <li>- condizioni di pagamento e relativa documentazione (fatturazione); IVA;</li> <li>- ordini (conferma; modifica; cancellazione) e relativa documentazione;</li> <li>- condizioni e modalità di spedizione e consegna e relativa documentazione;</li> <li>- tipologie di reclamo.</li> </ul> <p>Le strutture morfo-sintattiche, le funzioni linguistiche, il lessico, la fraseologia e la terminologia commerciale generale relativa agli argomenti indicati.</p>

---

Press, 2006; M. Danilo, B. Tauzin, *Le français de l'entreprise*, cit.; M. Hobbs, J. Starr Kedde, *Commerce*, vol. 1, cit.; M. Hobbs, J. Starr Kedde, *Commerce*, vol. 2, Oxford University Press, 2006; B. Mascull, *Business Vocabulary in Use. Intermediate*, cit.; F. Ponzi, A. Renaud, J. Greco, *Le monde des affaires. Vos compétences pour le commerce, le marketing et la finance*, cit.; M.T. Zanola, M. Seneci, *France Europe Commerce*, cit.

*Testi:* lettere commerciali; relazioni; avvisi; manuali; regolamenti; materiale pubblicitario; segnalazioni; biglietti da visita.

*Tab. XVI*

*Competenze, abilità, conoscenze linguistiche dell'addetto dell'ufficio acquisti*

Proviamo ora ad ipotizzare (c) un'esperienza di alternanza formativa nel settore e ad individuare le attività svolte e le competenze, abilità e conoscenze linguistiche implicate.

La tabella che proponiamo sintetizza ciò che uno studente della scuola secondaria di II grado impegnato in un tirocinio presso l'ufficio acquisti di un'azienda con clientela internazionale può ricavare dall'analisi della sua esperienza relativamente alla maturazione delle sue competenze linguistiche.

Specifichiamo che nella tabella si sono utilizzati i livelli di competenza adottati nel modello di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione:

*Livello base:* lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.

*Livello intermedio:* lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità conseguite.

*Livello avanzato:* lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli<sup>205</sup>.

---

<sup>205</sup> Cfr. URL: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/12952/11210> [ultima consultazione 01/12/2015].

Esperienza di lavoro	
<p><i>Impiego:</i> affiancamento ad un impiegato dell'ufficio acquisti  <i>Compito:</i> stesura di una mail per conferma ordine d'acquisto  <i>Attività primaria:</i> stesura degli ordini e mantenimento dei rapporti con le società fornitrici  <i>Attività secondarie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lettura della precedente corrispondenza e individuazione degli elementi essenziali (tipologia e quantità merce; prezzo; modalità di pagamento; tempistiche e modalità di consegna);</li> <li>- redazione di uno schema (bozza) della mail indicando i punti principali;</li> <li>- redazione della mail;</li> <li>- revisione (correttezza ortografica e morfosintattica; coesione e coerenza del testo; stile);</li> <li>- invio della mail (individuazione destinatari; uso del software in adozione).</li> </ul>	
Competenze, abilità, conoscenze linguistiche coinvolte in ambito di lavoro	
<i>Competenze</i>	Utilizzare la lingua straniera per gestire l'approvvigionamento dei beni e dei servizi necessari allo svolgimento delle attività aziendali. (Livello base - intermedio - avanzato <sup>206</sup> )
<i>Abilità</i>	<p><i>Comprensione scritta</i>  È in grado di leggere la corrispondenza e la documentazione che gli competono nella professione e di afferrarne con prontezza l'essenziale.</p> <p><i>Produzione scritta</i>  È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati (linearità, coesione e coerenza) su argomenti che rientrano nel suo campo professionale.</p> <p><i>Interazione scritta</i>  È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti inerenti alla sua professione, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione.</p>
<i>Conoscenze</i>	La lettera/mail commerciale: <ul style="list-style-type: none"> <li>- elementi costitutivi;</li> <li>- fraseologia;</li> <li>- lessico (mesi; sigle e abbreviazioni; unità di misura; terminologia specialistica del settore di riferimento,...);</li> <li>- strutture grammaticali (coniugazione dei verbi regolari e dei principali verbi irregolari; forma passiva; forma interrogativa; forma negativa; pronomi personali complemento; regole essenziali di sintassi: ordine delle parole; concordanze; ...).</li> </ul>

<sup>206</sup> Il modello è fruibile online: URL: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/12952/11210> [ultima consultazione 01/12/2015].

<i>Materiali</i>	Raccolta dei documenti consultati e prodotti durante l'attività.
------------------	--

*Tab. XVII*

*Esempio di esperienza di lavoro: competenze, abilità e conoscenze linguistiche ivi coinvolte*

Va precisato che in un percorso di valutazione e autovalutazione delle competenze linguistiche di un allievo in esperienze di alternanza scuola-lavoro, è necessario l'apporto congiunto del tutor d'azienda, che ha potuto osservare lo studente in azione, e dal docente disciplinarista di lingua straniera, che può riscontrare il rinforzo e l'ampliamento delle competenze preesistenti ed è in grado di sostenere l'allievo in una riflessione approfondita sulla dimensione linguistica della professione esercitata.

La rielaborazione delle attività svolte in situazioni di esperienza secondo il modello esposto in tabella<sup>207</sup>, offre una duplice occasione formativa: da un lato, sostiene l'autovalutazione individuale delle competenze linguistiche alla luce di attività professionali autentiche e non simulate; dall'altro può costituire il punto di partenza di un percorso formativo individuale, ma anche collettivo di gruppo classe. Analizzare in modo puntuale le attività svolte e le competenze richieste in un contesto lavorativo reale, offrire esempi vissuti in prima persona ed utilizzare materiale autentico (ad esempio i «materiali» di cui si parla nella tabella, come raccolta di documenti utilizzati e realizzati nel corso dell'attività lavorativa), di cui si è sperimentato e compreso il valore, permette di inquadrare in modo più preciso e ragionato, non più solo ipotizzato, i bisogni linguistici per svolgere con efficacia le attività richieste nella professione.

Attraverso l'integrazione delle esperienze di alternanza formativa, rielaborate secondo il processo riflessivo poc'anzi illustrato, nella progettazione didattica della lingua straniera, docenti e studenti posso delineare con maggiore sicurezza i propri bisogni linguistici e rispondere con cognizione di causa alle già citate domande-stimolo del QCER: «Che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua? Che cosa ha bisogno di

---

<sup>207</sup> Certamente si tratta solo di un esempio di quanto può essere svolto da un giovane in tirocinio in un'azienda. L'obiettivo di questa analisi è dimostrare il valore della riflessione sull'esperienza di lavoro, sia individualmente sia collettivamente con la classe.

imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi? Quale motivazione lo spinge ad imparare la lingua?»<sup>208</sup>.

### 3.4.2 Didattizzare la terminologia specialistica: una questione aperta

La riflessione sull'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in contesto professionale richiede di soffermarsi sulla questione della terminologia specialistica.

Cabré spiega che la terminologia riveste un ruolo di prim'ordine nella caratterizzazione di una lingua di specialità e rappresenta l'aspetto più evidente di un testo specialistico<sup>209</sup>; Balboni e Coonan, studiando la metodologia CLIL, affermano che ciascuna disciplina non linguistica si contraddistingue per una terminologia specifica e uno stile specifico o «comunità di discorso»<sup>210</sup>: l'ingresso in un ambiente professionale coincide con l'immersione nella sua microlingua, le sue tipologie testuali, la sua terminologia.

Lo studio della terminologia e l'analisi dei processi lavorativi sono strettamente connessi. Come spiega Zanola partendo dall'analisi della terminologia tecnica e scientifica francese dell'epoca della celeberrima *Encyclopédie* di Diderot e d'Alembert<sup>211</sup>, è nel corso del XVIII secolo che si pongono le basi per la compilazione di lessici specialistici, ai fini della descrizione e della comprensione delle attività produttive e artistiche del tempo. I termini così raccolti tracciano i processi di lavoro e delle lavorazioni, le modalità organizzative, i materiali e gli strumenti, gli oggetti destinati alla vendita e alla diffusione sul mercato<sup>212</sup>. La terminologia specialistica, in

---

<sup>208</sup> AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, cit., p. XII.

<sup>209</sup> «Possiamo affermare che la terminologia ha un ruolo fondamentale nella caratterizzazione della lingua di specialità e nella classificazione delle diverse lingue di specialità. [...] la terminologia è l'aspetto più evidente dei testi specialistici» (M.T. Cabré, *La terminologie. Théorie, méthode et applications*, trad. fr. [a cura di M.C. Cormier, J. Humbley], Les Presses de l'Université d'Ottawa-Armand Colin, 1998, p. 147 [traduzione nostra]).

<sup>210</sup> P.E. Balboni, C.M. Coonan (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, I Quaderni della Ricerca, 14, Loescher, Torino 2014, p. 9.

URL: [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_14/#/1/zoomed](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_14/#/1/zoomed) [ultima consultazione 02/12/2015].

<sup>211</sup> È in questo periodo storico che cominciano a fiorire le terminologie delle tecniche e delle scienze in chiave moderna. Cfr. R. Gualdo, *Cenni sulla storia delle terminologie in Italia*, in D. Prado (a cura di), *La terminologia in Italia*, Unione Latina, Bilbao 2002, pp. 3-7.

<sup>212</sup> M.T. Zanola, *Attività terminologica e fonti di documentazione ieri e oggi: problemi e metodi*, in «MediAzioni», 16, 2014, p. 10.

URL: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> [ultima consultazione: 27/11/2015].

questo senso, non è più una lista di parole "utili" nel mestiere, ma un compendio del sapere intorno al mestiere<sup>213</sup>. Ne consegue che lo studio e l'esame dei termini specialistici introduce nel cuore del settore tecnico, professionale, scientifico a cui appartengono: i glossari, le banche dati e i dizionari terminologici, raccogliendo i termini specialistici (anche con la traduzione in più lingue) di determinati settori e offrendone una definizione corredata da note, contesti d'uso, eventuali sinonimi e allegati esplicativi offrono un quadro completo e unitario del sapere di un determinato ambito (scientifico e/o professionale) in un dato momento<sup>214</sup>. Nel sito dell'Associazione Italiana per la Terminologia (Ass.I.Term), nella descrizione della «terminologia» in quanto disciplina, si afferma chiaramente il suo ruolo nella diffusione del sapere:

La terminologia è, innanzitutto, l'insieme ordinato dei termini specialistici relativi a uno o più settori delle scienze e delle tecniche. Inoltre, terminologia si riferisce anche alla disciplina scientifica che, tramite un lavoro di acquisizione, definizione, descrizione e *diffusione di concetti* appartenenti a conoscenze specialistiche, è volta a un ottimale *trasferimento del sapere* in una o più lingue<sup>215</sup>.

La didattizzazione della terminologia, ossia la questione dell'insegnare e dell'apprendere una terminologia specialistica, non può prescindere dalla conoscenza del settore specialistico e, più precisamente, da una descrizione attenta dei processi di lavoro, distinguendo tra l'ambito della produzione (industriale e artigianale) dei prodotti

---

<sup>213</sup> Zanola, illustrando il trattato sull'arte del cappellaio curato dall'abate Nollet, conclude che «questa lista riunisce tutto il sapere del mestiere del tempo» (*Ivi*, p. 11). Si evince, quindi, che «la storia terminologica è la storia di saperi tecnici, di discipline e mestieri: censire il lessico aiuta a ripercorrere storie di parole e storie dei saper fare» (*Ibidem*).

<sup>214</sup> Si rimanda al sito dell'Ass.I.Term, Associazione Italiana di Terminologia che, particolarmente sotto la direzione di M.T. Zanola, ha curato la compilazione di glossari e la redazione di accurate «schede terminologiche». Si sottolinea, in particolare, il modello della «scheda terminologica», costruita in modo da offrire un repertorio uniforme per gli specialisti di un determinato settore (Cfr. <http://www.assiterm91.it/lateterminologia/2/> [ultima consultazione: 03/12/2015]).

Una vasta gamma di glossari è, invece, fruibile nel sito della Rete panlatina di terminologia (Realiter) che, oltre a curare la produzione e la diffusione di lessici specialistici, organizza giornate scientifiche di studio (l'ultima, tenutasi a Bruxelles il 26-27 giugno 2015, si è occupata di «terminologia e multilinguismo»). Citiamo qui, tra i tanti, il *Lessico panlatino dei sistemi fotovoltaici*, curato dall'Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che racchiude la terminologia dell'energia solare e fotovoltaica rintracciabile non solo nei testi specialistici del settore, ma anche in programmi e orientamenti politici nazionali e locali, di società nazionali e private, e nel linguaggio dei media. Cfr. <http://www.realiter.net/lessici-realiter> [ultima consultazione: 03/12/2015].

<sup>215</sup> Cfr. <http://www.assiterm91.it/lateterminologia/> (corsi nostri) [ultima consultazione: 03/12/2015].



e quello della loro diffusione e commercializzazione a livello nazionale e internazionale<sup>216</sup>. Il «saper parlare» del proprio mestiere costituisce un tassello strategico nella formazione linguistica a fini professionali: si tratta di ricostruire un mestiere, descrivendone i processi e, quindi, diffondendone indirettamente le conoscenze portanti, ricorrendo necessariamente alla terminologia specialistica funzionale alla determinazione di prodotti, strumenti, documenti, concetti che lo caratterizzano.

### *3.4.3 Mestieri e lingua; università, territorio e lavoro manuale; studio e lavoro: esempio di una circolarità riuscita*

Questo paragrafo illustrerà brevemente un esempio di avvenuta valorizzazione del lavoro manuale, di conservazione dei saperi e della loro trasmissione, nell'ottica di una circolarità tra il mondo del lavoro e quello dello studio e della ricerca.

La riflessione linguistica, più precisamente calata nell'ambito della terminologia diacronica, e la narrazione del mestiere si fondono nell'iniziativa de «I Seminari MASTRI. MAestri, Saperi e meSTieRI: l'arte antica dell'innovazione» promossi dall'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore sotto la direzione della prof.ssa M.T. Zanola e dal Comune di Fiesole, in collaborazione con Ass.I.Term e il Lions Club Fiesole<sup>217</sup>. I Seminari hanno riportato l'attenzione su realtà artigianali e professionali a carattere locale, regionale e nazionale, costitutivi della concezione (e del pregio) del «*made in Italy*» in Europa e nel mondo: la pietra serena; l'olio d'oliva; l'arte della liuteria; la lavorazione della pelle e del cuoio.

Lo studio linguistico-terminologico ha ripercorso il cammino metodologico tracciato dagli enciclopedisti, che hanno offerto ai contemporanei, così come ai lettori di oggi, una descrizione minuziosa delle professioni, delle tecniche e delle scienze dell'epoca, corredate da puntuali tavole esplicative: l'interrogazione diretta dei «mastri», di coloro che il mestiere lo conoscono attraverso la pratica quotidiana. L'analisi

---

<sup>216</sup> Cfr. M.T. Zanola, *La terminologia, una galleria della lingua: arti, mestieri e saperi per la trasmissione della conoscenza*, in «La Crusca per voi», 51, II, 2015.

<sup>217</sup> Per i contenuti dei Seminari cfr. <http://www.mastriemaestri.it/seminari.html> [ultima consultazione: 02/12/2015]; [http://centridiricerca.unicatt.it/ossterpoli\\_1732.html](http://centridiricerca.unicatt.it/ossterpoli_1732.html) [ultima consultazione: 02/12/2015].

terminologica è nata, così, dall'incontro e dalla collaborazione tra il linguista e l'artigiano, tra la teoria e la pratica, sostenuta da alcune fondamentali considerazioni:

- il lessico specialistico è veicolo di conoscenza dei saperi;
- la rivalorizzazione degli antichi mestieri artigianali attraverso la ricostruzione, per mezzo dello studio terminologico, della loro storia tecnica, scientifica, organizzativa e produttiva contribuisce non solo a diffonderne ed apprezzarne il valore culturale, ma anche le potenzialità economiche e produttive.

In questa esperienza, l'intellettuale si è unito al manuale, l'università ha varcato le porte della bottega inaugurando una "rinnovata" modalità di ricerca che unisce studio e lavoro nella duplice prospettiva della crescita culturale ed economica per il cittadino.

### **3.5 Dall'insegnamento per competenze all'alternanza**

I fenomeni preponderanti della nostra epoca, l'avvento della «società della conoscenza» e della «globalizzazione», rendono imprescindibile una revisione della formazione in generale in vista della flessibilità lavorativa a cui gli studenti andranno certamente incontro nella corso della loro vita professionale. Tramontata l'era del "posto fisso", i giovani (ma anche i meno giovani già inseriti nel circuito professionale) saranno sempre più chiamati a cambiare la propria professionalità, sia modificando il proprio agire in seno al medesimo ruolo, sia cambiando radicalmente mansione. Ecco, allora, che la prospettiva del *lifelong learning*, apprendimento per tutta la vita, si impone in maniera sempre più urgente e significativa, come tra l'altro ribadiscono i documenti internazionali.

Un tale orientamento smonta la tradizionale separazione tra scuola e impresa, a favore di una «circolarità strutturale» tra formazione e lavoro<sup>218</sup>. L'affermazione piena dell'alternanza formativa, si diceva, necessita non solo del superamento della divisione tra studio e lavoro, ma anche di una rivalutazione e rivalorizzazione del "lavoro" nelle sue molteplici realizzazioni, dall'intellettuale al manuale, che si fa sempre più urgente

---

<sup>218</sup> Cfr. G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni*, in *Id.* (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 17-37.

perché, come scrive Bertagna, «negli ultimi vent'anni, come sappiamo, i giovani italiani fino ai 29 anni si sono quasi dimezzati di numero. [...] Sono demograficamente diventati "merce" rara e, perciò, molto preziosa. Per il futuro loro e di tutta la società, non si possono quindi perdere le eccellenze di nessuno»<sup>219</sup>.

La realizzazione di tali obiettivi richiede l'introduzione di un paradigma compositivo in sostituzione al paradigma separazionista tuttora in auge: il che significa, a livello organizzativo, la trasformazione dell'attuale sistema di istruzione e formazione.

Vediamo di seguito quali sono le ragioni a supporto di tale convinzione e quali sono le proposte operative che ne derivano, soprattutto per quanto concerne le competenze linguistiche.

Innanzitutto, consideriamo il concetto di «competenza» e di «insegnare per competenze». Ripetiamo, seppur già descritta nel presente lavoro, la definizione di competenza fornita, in questo caso, dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente:

la capacità comprovata di utilizzare conoscenze, abilità e disposizioni personali, sociali o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e per lo sviluppo professionale o personale. Il quadro europeo delle qualifiche fa riferimento alle competenze in termini di responsabilità e di autonomia.

Il D. Lgs 13/13, art. 2, c. 1<sup>220</sup> intende per «competenza»:

comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale.

Scorrendo queste due definizioni, fornite a titolo esemplificativo tra le molte disponibili, emergono alcuni tratti essenziali della competenza: il carattere situato; l'unione di conoscenze e abilità, ma anche di «disposizioni personali»; apprendimenti

---

<sup>219</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 115.

<sup>220</sup> *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*

formali, non formali e informali; crescita personale e professionale. La lezione frontale tradizionale, tipica di una scuola ad impianto «trasmissivo» con il docente che spiega e gli alunni che ascoltano, non può costituire la culla per lo sviluppo di competenze così intese. C'è bisogno di qualcosa di diverso. I docenti stessi lo sperimentano tutti i giorni, lo vedono negli occhi dei sempre più numerosi studenti a cui il banco "sta stretto", che non trovano nella scuola alcuno stimolo e che ai loro insegnanti paiono "senza speranza". L'appello a «lavorare per competenze» ci indirizza nella via della trasformazione dell'educazione e formazione che si apre alla dimensione del non formale e dell'informale e che deve acquisire essa stessa quella flessibilità oggi sempre più richiesta nell'ambiente professionale.

Una didattica realmente<sup>221</sup> volta alla costruzione di competenze deve applicare un modello didattico in cui le discipline rappresentano un mezzo e non più un fine e dove, perciò, gli obiettivi formativi vanno determinati entro compiti unitari di prestazione. Tale tipologia di compito si caratterizza per il recupero del sapere pregresso e l'uso di processi cognitivi complessi; inserito in contesti significativi e reali, esso stimola l'interesse dei discenti e sfida le loro capacità<sup>222</sup>. Le Unità di Apprendimento (UdA), così come erano state concepite nella L. 53/2003<sup>223</sup>, propongono obiettivi formativi unitari legati ad aspetti e problemi della vita sociale; in virtù della loro dipendenza dai bisogni concreti e dalle caratteristiche (cognitive, emotive, esperienziali) dei propri alunni, ciascuna Unità di Apprendimento non può essere definita a priori e nel dettaglio a monte, ma solo abbozzata e adattata in itinere.

---

<sup>221</sup> Molto interessanti i risultati dell'indagine PRIN 2007 «Domanda ed offerta di competenza nella professione docente: insegnanti tra realtà, rappresentazioni ed aspettative», condotta nel biennio 2008-2010 da quattro unità di ricerca delle Università di Padova, Bergamo, Roma Tre e Salerno, raccolti in G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011. In particolare, citiamo qui un'analisi di Roncalli che denuncia «un'evidente incongruenza tra i risultati della ricerca e i principi pedagogici enunciati in leggi e regolamenti» (*Ivi*, p. 432) a riprova del fatto che, spesso, quanto è richiesto dalla norma in forma teorica, per quanto condiviso e riconosciuto come «buono» e «giusto», non riesce a trovare una realizzazione concreta piena.

<sup>222</sup> Cfr. M. Castoldi, P. Cattaneo, F. Peroni, *Dossier Valutare le competenze, Certificare le competenze*, Cremona, 15 giugno 2006, p. 35. URL: [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/dossier\\_competenze.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/dossier_competenze.pdf) (ultima consultazione: 21/07/2015).

<sup>223</sup> Si veda la voce «Unità di Apprendimento» in G. Bertagna, *La progettazione della Riforma: lessico pedagogico di riferimento*, Indire, 2004.

URL: [http://www.indire.it/inriforma/pdf/Progettazione\\_riforma\\_lessico\\_pedagogico\\_rifer.pdf](http://www.indire.it/inriforma/pdf/Progettazione_riforma_lessico_pedagogico_rifer.pdf) [ultima consultazione: 04/08/2015].

Anche il tema della didattica per progetti trova, in questo dibattito, un posto di prim'ordine. Come spiegano Bordallo e Ginestet, la pedagogia del progetto «parte dal principio che l'allievo si costruisce agendo. Essa si oppone all'insegnamento tradizionale che propone contenuti di cui gli allievi percepiscono male sia il significato che l'utilità immediata»<sup>224</sup>. Essa viene descritta come unione di tre principali dimensioni: il sociale; l'affettivo; il relazionale<sup>225</sup>. Il progetto nasce come risposta ad un bisogno concreto e ha, pertanto, un'utilità sociale; esso è realizzato tenendo conto di risorse e vincoli reali e mette in moto motivazione e desiderio degli alunni all'interno di un lavoro collettivo. Spetterà al docente il compito di armonizzare le motivazioni e le competenze personali di ciascun alunno e le esigenze della collettività, nonché i vincoli dettati dalla realizzazione del progetto stesso<sup>226</sup>. Nel caso specifico delle lingue straniere, ciò permetterebbe di sperimentare la lingua come «agire per l'uso» anziché come «agire per apprendere», l'unico possibile in contesto d'uso simulato e convenzionale come quello di un corso formale.

La nozione di «laboratorio» si vede anch'essa rivisitata: non solo un luogo in cui applicare la teoria o esercitare le abilità<sup>227</sup>, ma una didattica vera e propria, che mette al centro della sua progettazione l'apprendente e la sua crescita personale a cui tutte le discipline di studio devono concorrere. La didattica laboratoriale rappresenta

una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione; attraverso questo approccio metodologico ciascuna disciplina, infatti, pur nella sua specificità epistemologica, offre allo studente il proprio sapere come mezzo di lettura e di interpretazione della realtà che lo circonda<sup>228</sup>.

---

<sup>224</sup> I. Bordallo I., J.-P. Ginestet, *Didattica per progetti* [1993], cit., p. 12.

<sup>225</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>226</sup> «La pedagogia del progetto consacra la centralità del soggetto nell'apprendimento. L'allievo interviene, talvolta come autore, sempre come attore. La difficoltà più grande per gli insegnanti consiste nel conciliare, allo stesso tempo, la necessaria considerazione delle individualità, tesa a favorire motivazioni e apprendimento, e le esigenze della collettività. In questo modo, pedagogia del progetto ed elaborazione del progetto personale dello studente appariranno fundamentalmente legate» (*Ivi*, p. 127).

<sup>227</sup> Il laboratorio linguistico rappresenta il luogo fisico in cui si esercitano le abilità linguistiche con l'ausilio di materiale multimediale. Cfr. P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, cit., p. 101.

<sup>228</sup> G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., p. 185.

Quanto detto finora, per essere "ben" fatto, richiede uno stravolgimento del canonico orario settimanale, con una divisione rigida in ore e in discipline e la sempre maggiore collaborazione, ossia uno sforzo di progettazione collettiva, tra i docenti. Tuttavia, il vecchio quanto attuale detto «tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare» trova nelle vicende della scuola la sua ennesima consacrazione:

proposte pedagogiche e didattiche innovative, pur riconosciute come «belle e affascinanti», sono però additate come velleitarie e irrealizzabili, proprio perché acriticamente «filtrate», sotto il profilo interpretativo e progettuale, con le caratteristiche empiriche del suo oramai concreto, secolare e consolidato «modello pedagogico/didattico/organizzativo»<sup>229</sup>.

Perché le consapevolezze pedagogiche qui sintetizzate possano trovare concreta e piena realizzazione, è necessario che la scuola (e con essa i suoi docenti) abbandoni l'impostazione trasmissiva, disciplinocentrica indossando una veste nuova, quella del *campus*, in cui gli alunni non sono più confinati in classi anagrafiche fisse, costretti a sedere su un banco ad ascoltare i docenti che si succedono in cattedra ad esporre la loro lezione, ma organizzati, a seconda del Piano di studio personalizzato che ciascuno definisce ed aggiorna con il supporto del docente tutor, in gruppi di compito o elettivi, impegnati in prima persona in attività collettive con ricadute sociali.

L'alternanza scuola-lavoro, infatti, è una declinazione della più ampia alternanza scuola-società. Qui trovano riconoscimento e valorizzazione tutte le esperienze condotte nella vita sociale del soggetto e, quindi, anche quelle avvenute nell'extra-scuola. L'antropologia pedagogica di riferimento è personalistica: al centro dell'offerta formativa si colloca la maturazione globale della persona nella sua interezza (unitarietà) e complessità: tale presupposto implica un'apertura della scuola alla società come luogo di pari valore educativo per la persona e il suo sviluppo.

Applicando tali riflessioni al campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, possiamo affermare che attraverso l'alternanza tutte le "esperienze linguistiche", anche le più semplici e apparentemente prive di valore in termini di costruzione di competenze linguistiche, trovano spazio e ragion d'essere nel percorso

---

<sup>229</sup> P. Roncalli, *Organizzazione e professionalità docente. La sfida del campus*, in G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare.*, cit., pp. 429-430.

formativo di ciascuno, andando ad arricchire il personale *Portfolio delle lingue*. Così anche solo l'incontro con un gruppo di ragazzi stranieri durante le vacanze estive è occasione per applicare in situazione quanto appreso a scuola: le funzioni comunicative oggetto di studio in qualsivoglia corso base di lingua (i saluti; chiedere/dire come va; chiedere/dire le generalità; chiedere/dire la nazionalità; chiedere/fornire indicazioni stradali; etc.); il valore della prossemica e del linguaggio non verbale; la cultura (apertura alla diversità e attenzione agli stereotipi).

Trattando, più nello specifico, di alternanza scuola-lavoro, l'uso della lingua in contesto lavorativo, sempre legato alla dinamicità della pratica<sup>230</sup>, può offrire interessanti spunti di riflessione e di approfondimento per il singolo, ma anche, laddove sia concessa e organizzata una condivisione collettiva delle esperienze, per tutto il gruppo classe.

L'alternanza formativa prevede una progressione a *zig zag* tra apprendimento formale in aula, apprendimento simulato in laboratorio e apprendimento in situazione d'esperienza: per essere un buon impiegato nell'ufficio esteri di un'azienda, non basta aver studiato a scuola nozioni di *marketing*, la dinamica domanda-offerta, come effettuare ordini e consegne, le condizioni di pagamento, etc., bisogna anche simulare di essere un impiegato che svolge le suddette mansioni (come ampiamente proposto dagli esercizi nei libri di testo<sup>231</sup>) e, soprattutto, farlo sul serio, in un vero ufficio, con clienti e problemi veri e non solo verosimili da risolvere, prima con il supporto di un esperto, poi in autonomia. Si studia la lingua; la si utilizza per simulazione e/o convenzione in aula; la si usa per agire in contesti professionali e di vita. Tuttavia, non si tratta di fasi consecutive di un processo lineare: con gli studi di caso, in particolare il primo proposto, vedremo che si può partire direttamente dall'uso della lingua, non

---

<sup>230</sup> In situazione di lavoro, gli allievi saranno chiamati a compiere atti linguistici non fini a se stessi, bensì mezzi per l'esecuzione di un compito. Sui temi dell'alternanza formativa e dell'insegnamento/apprendimento delle lingue di specialità, si veda: F. Haramboure, *Les formations en alternance: quels défis pour l'enseignement des langues de spécialité en Europe?*, in «Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité» [En ligne], XXXII, 1, 2013. URL: <http://apliut.revues.org/3538> [ultima consultazione: 27/12/2015].

<sup>231</sup> «Vous travaillez pour la société Luck Arts: le nouveau gérant, M. Michel Ticaven, vous demande d'écrire une circulaire pour informer les fournisseurs du changement de raison sociale de la société [...] Rédigez la circulaire [...]»; «Employé(e) au service expéditions de la société Promod, vous téléphonez à M. David Yamouna de la société de transports Abeillerush de Lille pour lui donner des instructions concernant une expédition de marchandises [...] Jouez la conversation [...]» (Cfr. F. Ponzi, A. Renaud, J. Greco, *Le monde des affaires.*, cit., p. 21; p. 162).

obbligatoriamente dalla simulazione, per poi risalire all'approfondimento teorico in contesto formale.

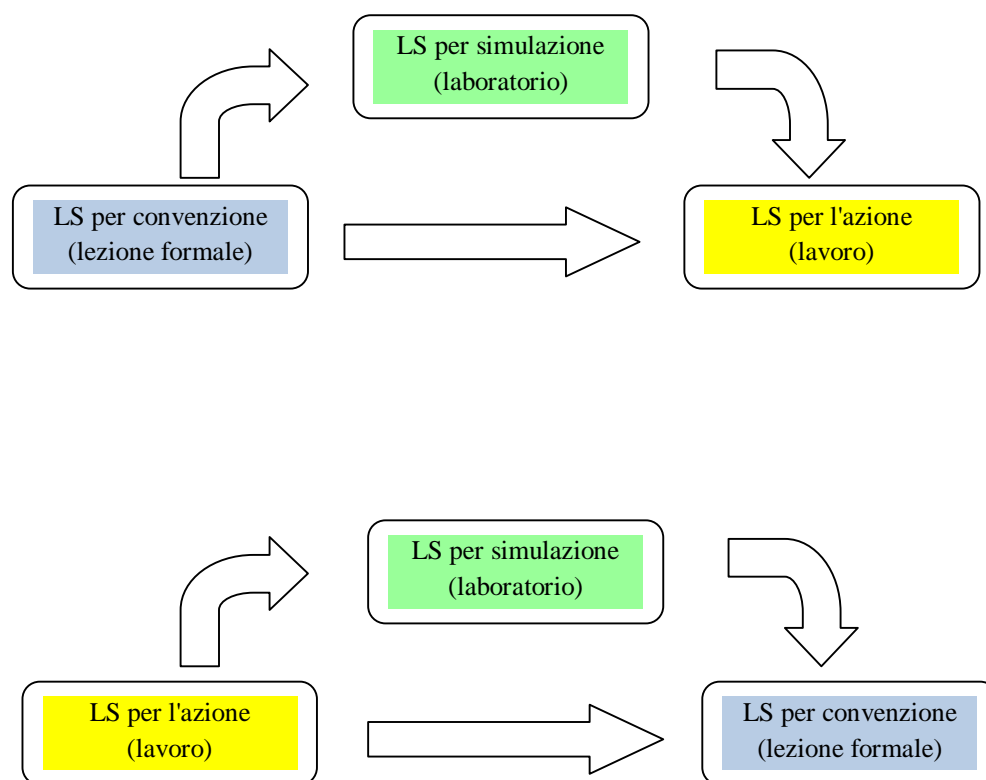


Fig. 2

*Modelli di progressione tra apprendimento formale in aula, apprendimento simulato in laboratorio e apprendimento in situazione d'esperienza*

Non necessariamente, quindi, è l'informale a trovare giustificazione nel formale, ma viceversa il formale a scoprire una propria ragion d'essere grazie all'informale<sup>232</sup>.

<sup>232</sup> La riflessione sull'alternanza formativa può avere utili e significative ricadute per la ricerca in campo linguistico sugli apprendimenti informali, la loro identificazione, valutazione, certificazione e promozione.



Anche per le lingue straniere, Rousseau può dirsi pioniere:

Non mi stancherò mai di ripeterlo: traducete in azioni anziché in discorsi tutti gli ammaestramenti che date ai giovani; non imparino mai dai libri ciò che possono imparare dall'esperienza. *Che stravagante idea esercitarli a parlare senza una concreta materia su cui discorrere*, illudersi che possano sentire sui banchi di scuola l'energia del linguaggio delle passioni e tutta la forza dell'arte di persuadere, quando non c'è nulla che importi loro dimostrare e nessuno che importi loro convincere! Tutti i precetti della retorica appaiono come vuote chiacchiere a chiunque non senta di poterli utilizzare a proprio vantaggio. Che importa a uno scolaro sapere in che modo Annibale persuase i suoi soldati a passare le Alpi? Se invece di queste magnifiche perorazioni gl'insegnaste come deve fare per convincere il suo prefetto a concedergli una vacanza, non dubitate che starebbe più attento alle vostre regole<sup>233</sup>.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

Il dibattito pedagogico sul tema dell'alternanza formativa ci ha portati a considerare le dimensioni dell'insegnare e dell'apprendere in molte diverse sfaccettature. Si è ritenuto utile proporre di seguito una breve riepilogazione in modo da poter più chiaramente delinearne, particolarmente in sede di conclusione del lavoro, le ricadute nell'ambito dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative.

In questo capitolo, si è calato il tema oggetto di studio nella dimensione pedagogica seguendo i seguenti nodi concettuali principali:

a) obiettivo finale dell'azione educativa è la maturazione globale della persona: l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, così com'è inteso in questo lavoro, muove da un'idea di educazione come «educò», nel significato di «trarre fuori»; pertanto, educatore e educando rappresentano due soggetti egualmente attivi in intenzionalità, *lógos*, responsabilità, libertà;

b) l'alternanza formativa è interpretata come occasione di concreta circolarità tra scuola - società - mondo del lavoro, di rivalutazione del valore formativo del lavoro e dell'

---

<sup>233</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 338-339 [corsivo nostro].

«arte di agire», del «sapere-in-teoria» arricchito, ma anche scaturito dal «sapere-in-pratica», dell'apprendimento situato e cooperativo;

c) la riorganizzazione del sistema scolastico come vincolo alla realizzazione di (b) attraverso:

- paradigma compositivo: prospettiva del *campus*;
- insegnamento per competenze;
- laboratorio;
- personalizzazione;
- flessibilità;

d) integrazione dell'alternanza nella glottodidattica attraverso la riflessione sull'azione considerando:

- sapere tacito;
- autovalutazione;
- apprendimento in contesto informale;

e) analisi e studio della terminologia specialistica a partire dal mestiere e come strumento di conoscenza del sapere del mestiere.

Il tema dell'alternanza scuola-lavoro come modalità formativa trova un terreno fecondo nel settore d'interesse di questo lavoro di tesi in cui ci si interroga su quali sono le competenze linguistico-comunicative necessarie in ambito lavorativo, quali di esse vengono maturate in situazione di lavoro (quindi nell'ambito dei cosiddetti «apprendimenti non formali, informali e occasionali»), secondo quali modalità (apprendimento formale in corsi di lingua; «apprendimento cooperativo» tramite il supporto dei colleghi; «tutoraggio», ossia dinamica tutor-apprendista; autoapprendimento). Le analisi e le riflessioni avanzate avranno, infine, un'eco in glottodidattica: l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, secondo quanto esposto in questo capitolo, non può prescindere da:

- valorizzazione degli apprendimenti non formali, informali e occasionali;
- prospettiva dell'azione: la lingua straniera intesa come mezzo;
- recupero/rinforzo della motivazione;
- identificazione dei bisogni concreti.

L'esempio de «I Seminari MASTRI» realizzati dall'OTPL dell'Università Cattolica e dal comune di Fiesole ha dimostrato come l'arte della bottega ritorni prepotentemente sia in campo pedagogico, con la *rivalorizzazione* della dinamica educativa tra mastro e apprendista e dell'apprendimento in situazione di esperienza, sia in ambito linguistico, con la ricostruzione del sapere di un mestiere tramite i lessici specialistici anche volta alla trasmissione di saperi che possano contribuire al lavoro di oggi.

L'ipotesi di integrare le esperienze di alternanza in una didattica delle lingue straniere che abbia le caratteristiche poc'anzi elencate prenderà forma nelle proposte operative suscitate dalle piste di riflessione offerte negli studi di caso e nella rielaborazione delle risposte ad un questionario per gli studenti in alternanza raccolti ed argomentati nella parte che segue.

## **PARTE III**

### **INDAGINI SUL CAMPO**

*The trouble with learning from experience is that you never graduate.  
Il problema dell'apprendere dall'esperienza è che non otterrai mai un diploma.*

Doug Larson

## Capitolo 1

### STUDI DI CASO

Il capitolo è dedicato a tre studi di caso riguardanti professionisti di settori, mansioni, formazione molto diversi. Le analisi che proponiamo sono frutto di interviste semi-strutturate che hanno sondato dapprima il ruolo di ciascuno all'interno della propria azienda, la formazione linguistica "formale" scolastica e, in seguito, la competenza linguistica che essi ritengono necessaria per l'esecuzione, a livello soddisfacente, dei propri compiti in ambito lavorativo. Seguendo il duplice filo della ricerca linguistica e pedagogica, le considerazioni sono state raccolte sotto le etichette «spunti linguistici» e «spunti pedagogici».

#### 1.1 Il caso del «correttore di matrici metalliche per l'estrusione dell'alluminio»

Il primo studio di caso è stato condotto sulla figura professionale del «correttore di matrici metalliche per l'estrusione dell'alluminio».

L. è arrivato in un'azienda *leader* nella produzione di matrici, attrezzature e macchinari per l'estrusione dell'alluminio, grazie agli *stage* compiuti nell'estate del 2002 e del 2003 durante la pausa scolastica estiva (ha frequentato l'istituto professionale I.P.S.I.A.). Per *stage* s'intendeva solo una tipologia di contratto: era lavoro come operario metalmeccanico a tutti gli effetti, 8 ore al giorno per 5 giorni alla settimana, senza che fosse prevista alcuna formazione o alcun raccordo con il proprio percorso formativo formale presso l'istituto di frequenza. È nel 2004 che lavora presso la stessa azienda per quello *stage* che intenderemmo oggi tirocinio curricolare, di sole 2 settimane e riassunto in una relazione finale. Piuttosto, è il lavoro svolto durante le estati tra il III e il IV anno e tra il IV e il V a costituire il cuore della sua tesina di maturità sul "processo elettroerosivo" osservato in azienda. Novello diplomato perito meccanico con votazione 95/100, nel luglio 2004 L. viene assunto con un contratto a tempo indeterminato come operaio metalmeccanico presso la medesima azienda. Tra il 2004 e il 2008 il suo lavoro consiste nella finitura e nel collaudo delle matrici di alluminio sulla base di progetti e disegni. Nel 2008 diventa correttore di matrici. Dopo un periodo di affiancamento ad un correttore esperto, ora L. trasmette a sua volta la

propria "arte" (perché, come vedremo, di una vera e propria arte si tratta) ai colleghi di ditte italiane, europee, internazionali.

In questo capitolo, grazie alle informazioni raccolte in interviste semi-strutturate, si analizzerà nel dettaglio il lavoro del correttore e le competenze linguistico-comunicative richieste nell'espletamento delle sue mansioni. Si individueranno le competenze già formate nel corso dell'apprendimento in situazione formale (precisamente nel corso della formazione scolastica con particolare riferimento alla scuola secondaria di II grado) e rinforzate in contesto di lavoro e, viceversa, quelle maturate in situazione di lavoro e eventualmente integrate con apprendimenti formali. Ciò permetterà di delineare il quadro delle competenze linguistico-comunicative richieste per il ruolo di correttore di matrici all'interno di un'azienda con mercato internazionale dando avvio a molteplici piste di riflessione: l'apprendimento della lingua straniera in contesto di lavoro; la spendibilità delle competenze acquisite a scuola; la revisione della didattica delle lingue straniere appreso all'esperienza di lavoro; la validità in situazione di lavoro dei livelli di competenza definiti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere.

### *1.1.1 L'estrusione dell'alluminio in breve e i compiti del correttore*

Prima di addentrarci nello specifico della mansione del correttore e delle competenze linguistiche maturate e richieste nel suo ambito professionale, è utile una breve panoramica del settore di riferimento, quello, appunto dell'estrusione dell'alluminio.

Alla voce «estrusione» si legge nel Dizionario delle Scienze Fisiche Treccani:

estruósione [Der. del part. pass. extrusus del lat. extrudere, comp. di ex "fuori" e trudere "cacciare, spingere"] (a) Lavorazione per deformazione plastica eseguita su materiali metallici al fine di ottenere barre, tubi, profilati vari, capsule; si effettua mediante macchine speciali (estrusori), esercitando sul materiale informe, posto in un robusto contenitore cilindrico, elevate forze di compressione per il tramite di un punzone (mandrino pressatore) collegato a potenti presse idrauliche, cosicché il materiale, spinto dal mandrino in una matrice o in una filiera, si deforma

assumendo la forma voluta. (b) L'analogia lavorazione eseguita su materiali non metallici, dotati della proprietà di lasciarsi deformare plasticamente, quali materiali argillosi e materie plastiche<sup>234</sup>.

La tecnica dell'estrusione consiste, quindi, nella compressione del materiale da modellare (nel nostro caso l'alluminio) entro una matrice per ottenere la forma desiderata. L'estrusione dell'alluminio permette di ottenere i prodotti più disparati, dai semplici profili di alluminio per gli infissi di porte e finestre, alle componenti delle automobili, dei treni, degli aerei fino a profili di strutture architettoniche.

La produzione di una matrice per l'estrusione dell'alluminio prevede innanzitutto il disegno del profilo richiesto dal cliente. Dal disegno dei progettisti, viene studiato il progetto del profilo, facendo attenzione a rispettare tolleranze geometriche al centesimo di millimetro. Una volta definito il progetto si passa alla parte realizzativa: viene tagliata da una barra d'acciaio una "fetta" dalla quale nascerà la matrice vera e propria che, a sua volta, darà vita a tonnellate di profili estrusi. Dopo aver subito un trattamento termico e vari processi su macchine a controllo numerico (frese, torni, macchine a erosione a filo e erosione a tuffo) la matrice viene assemblata e controllata da un reparto di finitura e controllo per poi, se soddisfa i requisiti richiesti, essere spedita al cliente. Una volta arrivata dal cliente, la matrice viene messa in pressa per una prima estrusione di prova. Ed è in questa fase che entra in gioco il correttore. Il correttore osserva la prova di estrusione e valuta al primo impatto se l'estruso è adatto alla produzione del profilo richiesto. Spessori del profilo, lo squadro del profilo, nervature, righe, conformità al disegno tollerato sono le variabili che l'occhio esperto del correttore considera già dal primo sguardo all'estruso. Identificato un eventuale problema, il correttore deve cercare di correggere la matrice. Si tratta di un lavoro di precisione, pazienza, attenzione per i dettagli. È un po' come il mestiere dell'orologiaio: con l'ausilio di frese, lime, strumenti di controllo come calibri centesimali, squadrette, tele, il correttore va a rimodellare la matrice per correggere l'errore di produzione rilevato. A seguito di ciascun intervento, il correttore richiede un'estrusione di prova per valutare l'eventuale necessità di ulteriori rifiniture. Salvo gravi errori nella fase di progettazione della matrice, il correttore riesce

---

<sup>234</sup> Treccani, *Dizionario delle Scienze Fisiche* (1996): [http://www.treccani.it/enciclopedia/estrusione\\_%28Dizionario-delle-Scienze-Fisiche%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/estrusione_%28Dizionario-delle-Scienze-Fisiche%29/) [ultima consultazione: 19/02/2015].

a risolvere i problemi emersi in fase di estrusione e a consegnare al cliente una matrice assolutamente perfetta, "su misura" per il profilo che s'intende produrre.

Il lavoro del correttore è tutt'altro che semplice: la correzione manuale della matrice con frese e lime non è che la punta dell'iceberg di un mestiere che richiede, contrariamente a quanto si possa pensare di primo acchito, non solo le mani, ma anche e soprattutto la testa. La complessità di questa figura professionale può essere così sintetizzata:

COMPITI	DESCRIZIONE
Correzione manuale delle matrici	Lavoro manuale di alta precisione svolto con l'ausilio di frese, lime, strumenti di controllo come calibri centesimali, squadrette, tele.
Servizio di assistenza al cliente: insegnamento e consulenza	Presso l'impresa del cliente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- attività di insegnamento delle tecniche di correzione;</li> <li>- consulenza per lo sviluppo e l'affinamento delle tecniche di estrusione e di gestione del processo produttivo;</li> <li>- rappresentanza della propria azienda: la propria professionalità come "biglietto da visita" dell'azienda.</li> </ul>
Compilazione della scheda di produzione della matrice (in lingua del cliente)	- descrizione degli interventi di correzione fatti sulla matrice.
Stesura di una relazione tecnica	A lavoro concluso, redazione di una relazione tecnica circa: l'andamento delle matrici prodotte dall'azienda; rifacimenti in caso di progettazione sbagliata; le difficoltà incontrate; possibili (proposte di) soluzioni per la risoluzione dei problemi; osservazioni sulle tecniche di estrusione e gestione del processo produttivo del cliente.

*Tab. XVIII*

*Compiti del correttore di matrici metalliche per l'estrusione dell'alluminio*

La correzione manuale delle matrici rappresenta l'attività per eccellenza del correttore: si tratta di un lavoro manuale di alta precisione («si lavora al centesimo, decimo di millimetro con materiale a 500°C»), che richiede minuzia e pazienza, nonché una grande esperienza "sul campo". Osservare un estruso e capire con uno sguardo qual è il problema della matrice che l'ha modellato non è cosa da poco, non è certo possibile



con il mero studio di un'ipotetica lista di "possibili difetti di una matrice" (che, tra l'altro, non sarebbe mai esaustiva e realmente affidabile se si considera che ogni matrice è a sé e specificamente progettata per rispondere a precise richieste del cliente). È solo con l'accumulo (ragionato) di sperimentazioni dirette, frutto di riflessione e di confronto, che l'occhio del correttore si fa sempre più "clinico", preciso, un po' come quello di un (buon) medico capace di un orientamento diagnostico rapido e, soprattutto, corretto. La fase successiva all'individuazione del problema è la correzione manuale vera e propria della matrice. Con fresette, lime, calibri centesimali, squadrette, il correttore "mette mano" alla matrice, cercando di modellarla in modo da rispettare i requisiti necessari per la produzione del profilo desiderato dal cliente. Un lavoro che può durare poche ore, ma anche alcuni giorni su matrici delle dimensioni più svariate, in condizioni di lavoro sempre diverse (il correttore lavora presso l'azienda del cliente, in Italia e all'estero, e deve sempre riadattarsi ad un contesto nuovo).

Il servizio di assistenza al cliente è il secondo compito, nella tabella che abbiamo stilato, che spetta al correttore. L'azienda offre al proprio cliente la possibilità di ospitare il correttore per la revisione, ove necessario, della matrice, nonché per attività di insegnamento delle tecniche di correzione ai lavoratori e consulenza per la produzione. Vediamo, quindi, che il lavoro del correttore va ben oltre la già complessa limatura della matrice. Tale figura deve inserirsi in una realtà aziendale sempre nuova, relazionarsi con i colleghi, a cui tra l'altro deve insegnare un'arte ponendosi quindi, come "esperto", con lo spinoso compito di «criticare» nel senso di «giudicare, secondo i principi del vero, del buono e del bello le opere dell'ingegno»<sup>235</sup> spesso, però, interpretato altrimenti come «sottoporre a esame critico un autore o un'opera, esprimere su essi il proprio giudizio (*e s'intende per lo più sfavorevole*) [...] Biasimare, censurare, trovar da ridire su qualche cosa»<sup>236</sup>. Il correttore si trova a maneggiare al contempo una dura matrice metallica e delicati "equilibri relazionali": il correttore deve riuscire non solo ad adattare la matrice alle regole di tolleranza geometriche del progetto, ma anche a calibrare il proprio intervento di insegnamento e consulenza secondo le norme gerarchiche e interpersonali, più o meno esplicite, del contesto lavorativo in cui è accolto (un'incombenza che si fa

---

<sup>235</sup> Cfr. Voce «critica» nel Dizionario etimologico online. URL: <http://www.etimo.it/?term=critica> [ultima consultazione: 05/07/2015].

<sup>236</sup> Cfr. Voce «criticare» nel Vocabolario Treccani online [corsivi nostri]. URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/criticare/> [ultima consultazione: 05/07/2015].

ancor più complessa quando si tratta di aziende straniere). La sua professionalità è il biglietto da visita della sua impresa: egli è la figura "in carne ed ossa" con cui il cliente si relaziona, la "personificazione", in un certo qual modo, dell'azienda fornitrice. È necessario, quindi, non solo "saper leggere" l'estruso per risalire al difetto della matrice che l'ha prodotto, ma anche il contesto entro cui ci si trova ad operare per comprendere i "margini d'azione" in termini di consulenza e critica (nel primo senso poc'anzi descritto).

Durante tutto il percorso di correzione, il correttore deve compilare una "scheda di produzione della matrice" in cui appunta tutte le modifiche apportate alla matrice, misurazioni, osservazioni, problemi riscontrati. Quando l'azienda presso cui lavora è all'estero, la scheda va compilata nella lingua del cliente (ciò ci offrirà più avanti l'occasione per analizzare le competenze linguistico-comunicative richieste al correttore).

Infine, a lavoro concluso, il correttore stende una relazione tecnica (questa volta in italiano per il suo datore di lavoro) descrivendo accuratamente l'andamento delle matrici prodotte dall'azienda; i rifacimenti necessari a seguito di errori nella progettazione della matrice; le difficoltà incontrate; le possibili (proposte di) soluzioni per la risoluzione dei problemi; osservazioni sulle tecniche di estrusione e gestione del processo produttivo del cliente. Ciò comporta una riflessione sul proprio lavoro, la giustificazione e, quindi, l'assunzione di responsabilità delle scelte compiute nella prospettiva di una costante crescita della propria professionalità, come pure della qualità dei prodotti della propria azienda, e quindi della sua competitività.

L'immagine del correttore che, di primo acchito, può balzare alla mente di chi non è del mestiere, è quella di un operaio che nel suo laboratorio lima con pazienza la matrice, con la minuzia e la cura di un monaco amanuense. Nulla di più semplicistico, se si considera quanto detto finora. Il correttore di matrici è una figura poliedrica, che gioca un ruolo tanto prezioso quanto delicato all'interno della sua azienda. La sua competenza incide, infatti, su più ambiti: la produzione, in quanto concretamente agisce sul prodotto venduto al cliente; la promozione del prodotto, poiché la correzione della matrice la rende perfetta per lo scopo per cui è stata progettata; la ricerca e l'innovazione attraverso l'analisi dei problemi e la loro risoluzione e l'osservazione delle tecniche di

produzione delle aziende visitate per la diffusione di buone pratiche e la promozione della qualità e della competitività dei prodotti della sua azienda.

### 1.1.2 Spunti pedagogici

Il caso in esame offre l'occasione per discutere alcune tematiche pedagogiche di grande rilevanza ed interesse per il panorama educativo attuale:

- a) la rivalutazione del lavoro manuale;
- b) il concetto di «competenza» nella sua essenza;
- c) la dinamica tutor-apprendista e il lavoro cooperativo;
- d) l'apprendimento permanente.

a) *La rivalutazione del lavoro manuale.* Un primo passo per la ristrutturazione del sistema di istruzione e formazione per aderire alle esigenze ed urgenze della società odierna richiede la rivalutazione del lavoro manuale, a scapito di un sentire collettivo che individua nelle attività intellettuali la migliore, se non unica, via di crescita ed elevazione personale. Secondo un'idea ormai profondamente radicata (e, pertanto, difficile da scardinare) chi lavora con le mani non sembra aver bisogno o, peggio, potrebbe non essere, in fondo, nemmeno capace di "pensare", agire secondo *lógos*<sup>237</sup>.

Il primo compito del correttore di matrici metalliche, si è visto, consiste proprio nella limatura manuale della matrice. Egli è inquadrato come operaio metalmeccanico. Il correttore lavora, quindi, principalmente con le mani, ma, si è visto, ha anche un ruolo strategico per la sua azienda: il cliente vedrà riflessa nella sua professionalità la serietà e competenza dell'azienda a cui afferisce; al contempo con la qualità del suo lavoro contribuisce ad accrescere la competitività e produttività della propria azienda sul mercato. I suoi strumenti di lavoro sono le lime e le frese, ma allo stesso tempo l'acume, lo spirito di osservazione, la pazienza, il *problem solving*.

Un'immagine, questa, molto lontana da quella di un "somaro" sui banchi di scuola che, non essendo portato per le nobili lettere, non può che ripiegare su umili

---

<sup>237</sup> «Sembra [...] che la condizione necessaria e sufficiente per questa maturazione [delle 8 competenze chiave] sia e debba essere la scuola. In realtà, non è così. [...] Tutto dipende da ciò che si fa, infatti, ma da come e perché lo si fa» (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 70).

professioni manuali. La storia del nostro correttore si inserisce in questo pregiudizio, da cui non è, in fondo, nemmeno lui stesso immune: «a scuola ero un "asino" [...] non mi piaceva [...] ho fatto il professionale [...]». Nel corso dell'intervista emerge più volte, seppur velatamente, questa convinzione: il 95/100 della maturità non viene percepito come grande risultato perché «è un 95 al professionale»; quando si parla delle competenze linguistiche maturate, L. afferma che «però, chi ha studiato all'università ne saprà sicuramente di più». Sicuro e fiero della sua professionalità che svolge con dedizione e sacrificio (il suo lavoro lo porta spesso lontano da casa; i paesi e le condizioni di lavoro non sono sempre gli stessi;...), resta comunque sotterranea l'idea che un «professionale» venga sempre un gradino sotto un «intellettuale».

b) *Il concetto di «competenza» nella sua essenza.* Per dimostrare competenza «non basta applicare regole in situazioni semplificate ed artificiali (per esempio, nei tradizionali problemi scolastici o in situazioni simulate); serve farlo *ogni volta* con *originalità* ed *adattamento*, nelle situazioni concrete, legate a *contesti reali* in cui ci si viene a trovare»: essa è «un'inesauribile conversazione riflessiva con la situazione»<sup>238</sup>. Ogni matrice è a sé; ci sono parametri di tolleranza geometrica da rispettare, teorie e pratiche di riferimento, ma alla fine, di fronte al singolo stampo e al suo specifico problema, «sta a te» trovare la migliore soluzione per quella data situazione. E la soluzione si schiude da quel concentrato ineffabile di conoscenze, capacità, esperienze, personalità che è la competenza del professionista che affronta ogni lavoro con rinnovato entusiasmo, curiosità<sup>239</sup>, dando avvio ad «azioni umane» con intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Sul lavoro, L. dichiara di aver sviluppato un forte senso di responsabilità legato alla sua "professionalità" intesa come unione di capacità, scrupolosità, organizzazione, serietà. Della scuola cita con piacere le lezioni più "pratiche", quelle in laboratorio sulle macchine, e le raccomandazioni di un prof. che ammoniva di prestare sempre attenzione in fabbrica perché «il pericolo è lì che vi guarda», frase che gli ritorna alla mente ogni qualvolta (e, nel suo lavoro, non capita di rado) varca la soglia di una nuova ditta.

---

<sup>238</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 37 [corsivi nostri].

<sup>239</sup> Secondo Aristotele è la "meraviglia" il motore della riflessione filosofica. Cfr. Aristotele, *Metafisica*, 982b-983a.

c) *La dinamica tutor-apprendista e il lavoro cooperativo.* All'inizio del suo percorso come correttore, L. ha affiancato un correttore esperto che «gli ha insegnato le basi dell'arte». Egli è stato per lui «mastro», da lui ha acquisito le basi per il mestiere e la consapevolezza che il lavoro su una matrice è sempre unico, richiede l'invenzione<sup>240</sup> di soluzioni di correzione mai ripetibili nella loro interezza. Ora svolge a sua volta il ruolo di maestro nei confronti degli operai della ditta del cliente, che spesso devono essere formati ai metodi di correzione delle matrici. Quello del correttore è, dunque, un lavoro sempre nuovo, da costruire sulla base della propria competenza, ma anche con il prezioso confronto con altre competenze. La correzione di una matrice innesca riflessioni sulla progettazione, sulle modalità e i tempi di estrusione, che vengono intavolate dal correttore con i responsabili e lavoratori della ditta-cliente. Il correttore lavora da solo sulla matrice, ma il suo intervento richiede, a monte, il confronto (sia esso meramente informativo o anche costruttivo, a seconda delle dinamiche del caso) con altre professionalità. Individuale e collettivo insieme. Inoltre, il sostegno dei colleghi, dichiara L., è stato fondamentale, come vedremo più avanti, per superare le barriere linguistiche in aziende di Paesi stranieri.

d) *L'apprendimento permanente.* Si tratta di un tema fondamentale nel dibattito in Europa intorno all'educazione e formazione, ambito che, ormai, non coincide più unicamente con il percorso scolastico, ma si estende alla formazione per l'aggiornamento per chi è già inserito nel mondo del lavoro e accoglie gli apprendimenti avvenuti in contesti non formali e informali. Tutto questo, appunto, nella prospettiva di un apprendimento in tutto l'arco della vita. Anche in questo senso, il caso in esame costituisce un esempio interessante su cui soffermarsi.

L. afferma che ogni incarico «è come un primo giorno di lavoro»; è un ricominciare o, meglio, un riprendere e rifinire la propria competenza mattoncino dopo mattoncino, come fosse una torre di cui non si conosce la fine, ma che si vuole sempre più perfetta. La percezione e convinzione di «avere sempre qualcosa da imparare» rappresenta la molla per uno studio continuo e responsabile, sia individualmente sia seguendo corsi *ad hoc* (come approfondiremo meglio più avanti trattando delle

---

<sup>240</sup> Dal lat. *inventio -onis* «atto del trovare; capacità inventiva», der. di *invenire* «trovare» (Cfr. voce «invenzione» in Vocabolario Treccani online. URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/invenzione/> [ultima consultazione 20/07/2015]).

competenze linguistiche), per accrescere la propria competenza. È proprio nel lavoro che L. ha scoperto questa "vocazione" allo studio volto al potenziamento delle *performance* sul lavoro: l'intellettuale che nasce nel manuale; la voglia di studiare dettata dal desiderio di lavorare bene. Lo studio delle lingue straniere, ad esempio, nasce da un bisogno contingente: «devo studiare perché mi serve [...] non ho mai studiato prima a scuola e mi metto a studiare adesso a 30 anni! Non l'avrei mai detto». Un esempio, insomma, del fatto che il lavoro non solo non cancella lo studio, ma, anzi, ne può costituire addirittura il motore.

### 1.1.3 Spunti linguistici

Il lavoro di correttore di matrici metalliche per l'estrusione dell'alluminio di una ditta di fama internazionale, porta L. a trascorrere periodi (da alcune settimane ad alcuni mesi, intervallati da settimane di lavoro nella sede italiana dell'azienda) in aziende straniere, soprattutto in Germania, ma anche in Russia, Bosnia ed Erzegovina, Romania. Il passaggio da operaio a correttore è avvenuto "naturalmente": il datore di lavoro, considerata la sua competenza nella professione, gli ha offerto l'opportunità di cambiare mansione e di accogliere questa sfida che lo avrebbe portato all'estero. Con le conoscenze acquisite a scuola, L. ha cominciato il suo nuovo percorso professionale.

Riferendoci al QCER, definiamo di seguito il contesto situazionale d'uso della lingua straniera nel caso in esame<sup>241</sup>:

<i>Ambito</i>	Occupazionale
<i>Luoghi</i>	Ufficio; fabbrica; laboratorio
<i>Istituzioni</i>	Imprese; società multinazionali; industrie nazionali
<i>Persone</i>	Clienti; colleghi (per consulto); compagni di lavoro
<i>Oggetti</i>	Macchine industriali; attrezzi industriali e artigianali

<sup>241</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, cit., pp. 60-61. I termini utilizzati sono tratti dalla Tav. 5, *Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive*. Laddove si è ritenuta necessaria un'ulteriore specificazione, in questa tabella come nelle seguenti, si è fatta seguire la definizione scelta da un \*.

Si sono costruite due tabelle, una per l'ambito occupazionale d'uso della lingua, l'altra per il dominio pubblico (in quanto L. lavora all'estero ed è, quindi, immerso in una lingua straniera).

<i>Avvenimenti</i>	Riunioni; consultazioni; insegnamento procedure*
<i>Azioni</i>	Attività produttive; manutenzione dei prodotti forniti*
<i>Testi</i>	Relazioni; manuali; regolamenti; istruzioni di lavoro

<i>Ambito</i>	Pubblico
<i>Luoghi</i>	Luoghi pubblici; mezzi di trasporto; negozi, (super)mercati; ambulatori; palestre; spettacoli; ristoranti, bar, alberghi
<i>Istituzioni</i>	Uffici statali; servizio sanitario
<i>Persone</i>	Semplici cittadini; commessi; polizia; autisti, controllori; camerieri, personale dei bar; portieri
<i>Oggetti</i>	Soldi; documenti; merci; zaini, valigie, borse; programmi; pasti, bevande; passaporti, patenti
<i>Avvenimenti</i>	Incidenti; infortuni, malattie; incontri pubblici; multe; spettacoli
<i>Azioni</i>	Acquistare i servizi pubblici e utilizzarli; usare il servizio sanitario; viaggi in auto, treno, aereo; divertimenti e attività del tempo libero
<i>Testi</i>	Annunci e avvisi; etichette, confezioni; volantini, graffiti; biglietti, orari; cartelli, regolamenti; programmi; menu

*Tab. XIX*

*Contesti situazionali d'uso della lingua straniera del correttore di matrici per l'estrusione dell'alluminio*

Il fatto di svolgere l'attività all'estero, in una situazione di immersione nella lingua straniera, apre alla ricca dimensione della «lingua d'uso» in ambito pubblico, quella lingua per "sopravvivere" all'estero e intessere rapporti sociali, soprattutto se la permanenza si protrae abbastanza a lungo. L. può dunque godere di due canali informali di apprendimento della lingua:

- l'ambito occupazionale: per la lingua specialistica, ma anche per quella d'uso (con i colleghi non si parla solo di lavoro);
- l'ambito pubblico: la lingua d'uso.

Chiariti i compiti del correttore e identificati i contesti situazionali d'uso della lingua straniera, possiamo elencare le attività di comunicazione linguistica che il

professionista in oggetto deve compiere<sup>242</sup>, sempre distinguendo l'ambito occupazionale da quello pubblico.

<i>Ambito occupazionale</i>		
PRODUZIONE	Scritta	- relazioni
RICEZIONE	Orale	- comprendere una conversazione tra parlanti nativi - ascoltare istruzioni
INTERAZIONE	Orale	- comprendere un interlocutore parlante nativo - discussioni e incontri formali - cooperazione finalizzata a uno scopo - scambio di informazioni

<i>Ambito pubblico</i>		
RICEZIONE	Orale	- comprendere una conversazione tra parlanti nativi - ascoltare annunci e istruzioni - ascoltare mezzi di comunicazione audio
	Scritta	- leggere per orientarsi - leggere per informarsi - leggere istruzioni
	Audiovisiva	- guardare la TV
INTERAZIONE	Orale	- comprendere un interlocutore parlante nativo - conversazione - discussione informale (tra amici) - transazioni per ottenere beni e servizi - scambio di informazioni

*Tab. XX*

*Attività di comunicazione linguistica del correttore in ambito occupazionale e pubblico*

Le tipologie di testo incontrate nei due ambiti sono:

<i>Ambito occupazionale</i>		
TESTI	Orale	- dialoghi e conversazioni*
	Scritto	- moduli* (relazioni)

<sup>242</sup> Le categorie utilizzate sono tratte dal QCER. Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.



<i>Ambito pubblico</i>		
TESTI	Orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- annunci pubblici e istruzioni</li> <li>- commenti a eventi sportivi</li> <li>- notizie radio</li> <li>- dialoghi e conversazioni interpersonali</li> <li>- conversazioni telefoniche</li> </ul>
	Scritto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manuali di istruzioni</li> <li>- libri di testo</li> <li>- opuscoli, prospetti</li> <li>- volantini</li> <li>- materiale pubblicitario</li> <li>- cartelli e avvisi pubblici</li> <li>- insegne di supermercati, negozi, chioschi</li> <li>- confezioni e etichette su prodotti</li> <li>- dizionari (monolingui e bilingui)</li> <li>- esercizi</li> </ul>

*Tab. XXI*

*Tipologie testuali utilizzate dal correttore in ambito occupazionale e pubblico*

Basta un'occhiata alle tabelle per comprendere l'ampia "offerta informale" di educazione linguistica di cui dispone l'intervistato. Le più svariate attività comunicative provengono dall'ambito pubblico che schiude tutta la vasta dimensione del "vivere" all'estero: nutrirsi, curarsi, relazionarsi, svagarsi,... La competenza linguistica si irrobustisce, in questo caso, nella necessaria quotidianità dell'uso; la lingua è dappertutto: alla radio la mattina mentre si va al lavoro; sulle etichette dei prodotti sulla tavola; sui cartelli pubblicitari per strada.

Tuttavia, tornando al nostro oggetto di studio, la maturazione delle competenze linguistiche nell'ambito occupazionale, rileggendo le tabelle notiamo che le abilità maggiormente richieste riguardano l'orale, soprattutto l'interazione. Per svolgere il secondo compito indicato, ovvero «servizio di assistenza al cliente: insegnamento e consulenza» è essenziale confrontarsi con il cliente (i suoi dipendenti): descrivere, discutere, progettare, confrontare. Con termini tecnici ricorrenti, ma materiale su cui lavorare sempre diverso. Più standardizzata, invece, l'attività scritta per l'adempimento rispettivamente del secondo e del terzo compito («compilazione della scheda di produzione della matrice in lingua del cliente»; «stesura di una relazione tecnica»).

Per inquadrare più chiaramente la competenza linguistico-comunicativa di L., è necessario procedere ad un'ulteriore distinzione: la competenza in inglese (lingua che ha

utilizzato come *passepartout* nelle sue esperienze all'estero) e quella in tedesco (lingua che ha incontrato come principiante assoluto e che ha cominciato a studiare proprio a seguito dei frequenti soggiorni di lavoro in Germania).

### Inglese

La formazione linguistica di L. in lingua inglese comprende i corsi "tradizionali" di lingua nella scuola secondaria di I e II grado a cui si aggiunge un corso di formazione svolto in azienda per circa un anno a cadenza settimanale (circa un'ora e mezza ogni lezione). In entrambi i casi, sia a scuola sia nel corso aziendale, lo studio della lingua è stato condotto sulla base di un libro di testo d'impronta comunicativa e si è dedicato ampio spazio alla grammatica.

L'inglese tecnico non è mai stato oggetto specifico di studio: «ci si arrangia». Ed è proprio la spiegazione di come «ci si arrangia» che offre spunti di riflessione per la didattica della lingua straniera e la validazione degli apprendimenti maturati in contesti non formali. L. afferma di aver cercato da solo sul vocabolario la terminologia tecnica necessaria nel suo lavoro; si è, inoltre, avvalso del materiale informativo (*brochure*; sito internet) della sua stessa azienda, in cui alla descrizione in italiano è sempre aggiunta la traduzione in inglese e tedesco, e, quando è all'estero, guarda la TV in lingua: insomma, «ti tieni aggiornato». La competenza linguistica sul posto di lavoro si caratterizza, dunque, per una spiccata autonomia del discente, che dimostra di aver acquisito quell'«imparare a imparare» che è poi la chiave di volta dell'apprendimento permanente.

Alla luce della sua attuale professione e dell'uso che fa della lingua straniera, L. valuta la sua preparazione linguistica scolastica in inglese sostanzialmente sufficiente: gli ha fornito buone basi, i "rudimenti" della lingua, che ha poi integrato con la pratica professionale.

Abbiamo confrontato il livello B2 della scala globale del QCER, il livello che l'attuale normativa richiede ai diplomati dell'istituto professionale, con le competenze linguistico-comunicative dichiarate da L.. Il risultato di tale analisi, condotta dal ricercatore e dall'intervistato attraverso la lettura dei descrittori proposti nel livello in esame e la seguente autovalutazione delle proprie competenze, può essere così sintetizzato:

<i>Descrittori scala globale livello B2</i>	<i>Competenze autodichiarate del caso</i>	<i>Livello realistico</i>
<u>Comprensione</u> È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione.	È in grado di comprendere le discussioni tecniche, ma non argomenti astratti (ad esempio, non comprende articoli di giornale di attualità).	B1: È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc.
<u>Interazione</u> È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione.	La scioltezza viene intesa più come una dote personale che come risultato di una buona competenza linguistica. L'interazione si svolge a patto che l'interlocutore sia disposto a collaborare.	B1: Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione.
<u>Produzione</u> Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.	Nella sua professione è richiesta solo la compilazione della "scheda di produzione della matrice" con terminologia tecnica.	A2: Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

*Tab. XXII*

*Competenza linguistica del professionista in esame secondo il livelli del QCER*

Prima di proporre una lettura dei dati raccolti nella tabella, si ritiene importante precisare che, in taluni casi, è stata necessaria la spiegazione, da parte del ricercatore, di alcuni concetti veicolati dai descrittori che non apparivano chiari all'intervistato. La difficoltà nella comprensione dei descrittori non va sottovalutata, soprattutto quando si discute di autovalutazione delle competenze linguistiche di un apprendente sulla base dei livelli indicati dal QCER. Cristallino per l'addetto ai lavori, a tratti oscuro per il discente: ecco come è parso il Quadro nella sua descrizione più generica dei livelli.

Sì è deciso di dividere la tabella in 3 sezioni:

1. Descrittori scala globale livello B2;
2. Competenze autodichiarate del caso;
3. Livello reale (o realistico).

Nella prima sezione si sono riportati i descrittori forniti nella scala globale del QCER al livello intermedio B2 che sono stati letti e, dove necessario, spiegati all'intervistato. Nella seconda si sono riportati i punti essenziali della riflessione scaturita dalla lettura del descrittore e nell'ultima si è ipotizzato il livello "realistico", ossia quello che verosimilmente più si avvicina alla competenza autodichiarata dell'intervistato, riportando i passaggi interessati sempre dalla scala globale del QCER.

Osservando la tabella colpisce, innanzitutto, che in nessuna delle abilità coinvolte (comprensione; interazione; produzione) sia stato "rispettato" il livello B2: per quanto concerne la comprensione e l'interazione, si può parlare di un livello soglia B1, mentre nel caso della produzione si scende addirittura al livello A2. La competenza linguistico-comunicativa di L. in lingua inglese corrisponde, a somme linee, ad un A2 verso B1, un livello "appena" intermedio, ma con cui L. è in grado di svolgere il proprio lavoro in modo soddisfacente.

Accanto alla lingua di specialità, alla terminologia tecnica, indispensabile per lavorare, L. sottolinea la necessità di "interagire" per vivere nel paese straniero. Anche al lavoro, non si parla solo "di lavoro": i colleghi conversano degli argomenti più disparati durante le pause, a pranzo in mensa, a fine turno. Ed è in questo contesto che si irrobustiscono le «conoscenze base» apprese a scuola e si integrano le «conoscenze tecnico-specialistiche» del lavoro con il lessico del tempo libero (sport, cinema, ...), le espressioni più familiari della lingua. In breve, dalla lingua specialistica alla lingua d'uso.

Lo studio della lingua in tale contesto muove da una motivazione molto diversa rispetto a quella precedente vissuta nel percorso di istruzione e formazione formale. Se prima, sui banchi di scuola, era «un obbligo: non pensavo fosse utile nel lavoro», ora, invece, «sai che ti serve». La formazione e l'aggiornamento linguistico nascono da un'esigenza contingente e dal desiderio di essere un professionista «preparato», che fa "bene" il suo mestiere.

### Tedesco

Il discorso sulle competenze linguistico-comunicative in tedesco coincide in parte con quanto discusso per la lingua inglese, introducendo, però, alcuni nodi ulteriori. Mentre per l'inglese L. ha potuto contare su una competenza base formata a scuola, per il

tedesco è stato un «partire da zero» come principiante assoluto. Durante i suoi primi soggiorni in Germania, ha utilizzato l'inglese come lingua veicolare; in seguito, però, considerata la frequenza dei periodi di lavoro in Germania, la conoscenza del tedesco si è fatta sempre più pressante.

I primi insegnanti sono stati i colleghi: per la compilazione della "scheda di produzione della matrice", L. indicava ciò che voleva scrivere in inglese e i colleghi lo traducevano in tedesco. In questo modo, ad ulteriore dimostrazione della centralità dell'autonomia dell'apprendente e della competenza dell' «imparare a imparare», L. si è potuto costruire un "mini vocabolario" trilingue italiano-inglese-tedesco con tutti i termini, i verbi, la fraseologia necessari per la compilazione della documentazione e per l'interazione in situazione di lavoro. Uno strumento cartaceo fatto a mano, che oggi è ormai acquisito e "archiviato" nella mente. Dall'interazione con i colleghi, L. ha imparato l'essenziale per un «primo contatto» in tedesco: salutare; ringraziare; presentarsi; chiedere/dire come va. Anche qui, come si diceva per l'inglese, L. ricorre alla televisione e alla radio (soprattutto il giornale radio; le previsioni del tempo) per mantenersi "allenato" e per rinforzare e ampliare il proprio bagaglio terminologico, fraseologico e l'abilità della comprensione orale. Dietro finanziamento dell'azienda, ha poi cominciato a frequentare un corso di livello base per due giorni alla settimana con lezioni da due ore ciascuna.

Ritornando ai livelli del QCER, anche in questo caso, la competenza linguistica non va oltre i livelli A2-B1: l'interazione richiede la collaborazione dei parlanti (lentezza; disponibilità a ripetere e riformulare) e coincide a somme linee con quanto necessario per cavarsela «in molte situazioni che si possono presentare viaggiando» (prendere un taxi; prenotare al ristorante; chiedere indicazioni stradali; chiedere un prezzo; andare in farmacia); la lettura e la scrittura si limitano alla documentazione tecnica.

In contesto di lavoro, quindi, L. ha avuto modo di apprendere la lingua specialistica necessaria per la sua mansione e i rudimenti per l'interazione sociale. Una «lingua d'uso» essenziale che gli consente di destreggiarsi nelle situazioni comunicative che incontra quotidianamente. Tuttavia, L. percepisce che, nella sua competenza linguistico-comunicativa, «manca la grammatica [...] manca la correttezza». La frequenza di un corso di lingua formale, lo studio della grammatica e lo svolgimento

degli esercizi, dapprima considerati noiosi e inutili a scuola, sono oggi addirittura ricercati come componente essenziale per parlare "bene" la lingua straniera. Dalla lingua in contesto di lavoro, sia professionale sia d'uso, si è passati alla «lingua formale», quella delle lezioni di lingua tradizionali.

Apprendere una lingua significa anche confrontarsi con una cultura nuova che differisce, seppur, a volte, in piccoli aspetti, da quella nativa del parlante. L., viaggiando all'estero e interagendo con i nativi nel contesto straniero, ha avuto modo di osservare ed esperire il significato del concetto di «interculturalità». In Russia, ad esempio, «a metà mattina portavano il tè con i biscotti in fabbrica»: gli operai lasciavano la loro postazione per fare una pausa insieme. Ai nostri occhi pare quasi un ossimoro: operai metalmeccanici che maneggiano acciaio ad altissime temperature, con elmetti e tute da lavoro, che si fermano per gustare una graziosa tazza di tè con biscotti! In Germania, invece, ciò che più ha colpito L. è il saluto mattutino: appena entrati in azienda, i lavoratori si affrettano a salutare i colleghi con una stretta di mano («appena vedono qualcuno subito vanno a salutarlo e gli porgono la mano»).

Il contatto con culture diverse rappresenta non solo l'opportunità di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze, ma offre una pista di riflessione su di sé, sulla propria cultura, sul proprio agire, che diviene sempre più ragionato, intenzionalmente rivolto a ciò che è "bene" e non più solo frutto di abitudine. Avere più griglie di lettura del mondo a disposizione permette di scegliere (attivamente, quindi, e non ricevere passivamente) la propria in modo più consapevole.

Possiamo, a questo punto, sintetizzare come segue gli spunti linguistici emersi dall'analisi del caso in oggetto:

a) *comunicazione finalizzata all'azione*: l'uso della lingua risponde a bisogni concreti e contingenti. La correttezza formale scende in secondo piano e s'impone il primato dell'azione: l'obiettivo non è produrre un discorso in lingua corretto, ma comunicare efficacemente (nonostante, in parte, scorrettamente) per compiere un'azione non linguistica;

b) *terminologia specialistica*: necessaria, studiata autonomamente utilizzando gli strumenti a disposizione. Ha rappresentato, in realtà, la fase meno ostica dell'apprendimento linguistico;

c) *apprendimento in contesto informale* della lingua specialistica e d'uso: durante il lavoro si conversa anche di temi familiari (famiglia; tempo libero; sport; meteo; salute...). È fondamentale, in questo ambito, la *dimensione relazionale*: L. apprende grazie anche alla collaborazione dei colleghi che sono disposti a ripetere, riformulare, tradurre (in inglese in Germania, ad esempio) quando necessario;

d) *rinnovata (o ritrovata) motivazione all'apprendimento della lingua*: conoscere la lingua non è più un obbligo imposto dalla scuola, ma un bisogno concreto per incrementare la qualità del proprio lavoro. La motivazione si interseca qui alle nozioni di *responsabilità e autonomia* nella propria *formazione permanente*;

e) *interculturalità*: come si è detto, essa costituisce non solo l'apertura alla cultura diversa, ma anche una riflessione critica sulla propria e sul proprio agire.

Alla luce di quanto finora considerato, alla domanda «è possibile imparare una lingua straniera sul posto di lavoro?» possiamo rispondere affermativamente. Va specificato, inoltre, che si tratta dell'apprendimento sia della lingua tecnica (necessaria per lavorare) e sia della lingua d'uso (necessaria per relazionarsi con i colleghi/clienti stranieri, soprattutto se si lavora all'estero) da cui nasce il desiderio di un approfondimento e un affinamento della competenza linguistica in corsi formali.

## 1.2 Il caso del «Principal Process Engineer»

Il secondo caso proposto afferisce al settore dell'ingegneria chimica. L'intervistato è un ingegnere di processo inquadrato come «Principal Process Engineer» e responsabile tecnico della tecnologia di produzione idrogeno all'interno di una multinazionale.

Come nel caso precedentemente discusso, abbiamo intervistato un professionista specializzato in una disciplina non linguistica che si è trovato a dover imparare sul campo una lingua straniera come mezzo necessario all'espletamento delle proprie mansioni.

Nel corso di questo capitolo, dopo aver delineato con precisione i compiti che afferiscono al suo ruolo all'interno dell'azienda e analizzato il percorso formativo di F. e le competenze linguistico-comunicative che ha maturato direttamente sul campo, discuteremo alcune tematiche essenziali intorno all'utilizzo e apprendimento della lingua straniera in situazione di lavoro, soffermandoci anche su aspetti taciuti nei corsi di glottodidattica e tuttavia decisivi per una didattica della lingua straniera che voglia realmente soddisfare le esigenze del mondo del lavoro.

### 1.2.1 I compiti del «Principal Process Engineer»

F. è ingegnere chimico in una multinazionale che si occupa di progettazione di impianti e siti per la sintesi o la distillazione di sostanze chimiche. Il mercato a cui si rivolge è internazionale, i contatti con l'Italia sono molto ridotti. I compiti di F. possono essere riassunti in 3 macro-aree principali:

COMPITI	DESCRIZIONE
Tecnico e commerciale	<i>Meeting</i> frontali e/o telefonici; conferenze per la presentazione e promozione delle tecnologie e dei prodotti dell'azienda.
Progettazione di un impianto	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stesura della documentazione tecnica (in lingua inglese);</li><li>- <i>meeting</i> tecnici per l'elaborazione del progetto (co-costruito da fornitore e cliente);</li><li>- analisi degli standard del cliente e delle leggi del Paese in cui sarà costruito l'impianto;</li><li>- coordinamento del <i>team</i> di lavoro (spesso i componenti sono stranieri: uso dell'inglese come lingua veicolare).</li></ul>



Sviluppo della tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase individuale: ricerca (documentazione in lingua inglese);</li> <li>- fase cooperativa: confronto con i colleghi (<i>meeting</i>; inglese lingua veicolare se i colleghi sono stranieri).</li> </ul>
---------------------------	--

Tab. XXIII

Compiti del «Principal Process Engineer»

1) *Tecnico e commerciale*. Il primo compito indicato nella tabella, definito «tecnico e commerciale» consiste nella partecipazione a *meeting* e conferenze per la presentazione dei prodotti a nuovi clienti o per la promozione di nuove tecnologie. Tale mansione porta F. a compiere numerosi viaggi all'estero: in Europa ma anche negli USA; Emirati Arabi; Cina; Russia. F. partecipa a conferenze a cui assistono centinaia di «addetti ai lavori», seguite da pranzi/cene di lavoro che costituiscono un vero e proprio prolungamento della conferenza tecnica e in cui spesso si giunge alla stipula di contratti e accordi commerciali. Un perfetto esempio della competenza del «parlare in pubblico», essenziale per il negoziatore commerciale<sup>243</sup>. Non si tratta semplicemente di esporre i prodotti con i quali si lavora quotidianamente e che si è collaborato ad ideare e progettare: partecipare a questo tipo di incontri significa anche essere pronti a rispondere alle domande poste dall'auditorio/cliente, argomentandole in modo efficace, affrontare lo «*small talk*» a tavola prima di immergersi nelle questioni «di lavoro», adeguarsi alla cultura dell'ospite. Come vedremo più avanti nella sezione dedicata agli spunti linguistici, tale attività coinvolge tutte le abilità linguistiche.

F. è stato introdotto nella mansione secondo lo schema: osservazione di un esperto - azione in ambiente protetto/affiancamento a un esperto - azione in autonomia. Inizialmente ha assistito a *meeting* tenuti dai colleghi esperti; in seguito ha a sua volta tenuto conferenze in sede (si può parlare di ambiente «protetto» nel senso di "conosciuto"; un «giocare in casa»); infine è volato all'estero, inizialmente accompagnato, poi sempre più spesso da solo. L'apprendimento delle strategie per parlare in pubblico è passato, quindi, dall'osservazione dell'esperto, dalla riflessione su di essa e dalla rielaborazione pratica personale e autonoma.

<sup>243</sup> Cfr. L. Bellenger, *La boîte à outils du négociateur. Les meilleures techniques pour questionner, argumenter, réfuter*, ESF Editeur, Paris 2007; M.T. Zanola (a cura di), *Savoir argumenter, convaincre, persuader. Textes de lecture*, Educatt, Milano 2013; C.H.R. Guyot-Clément, *Apprendre la langue de l'argumentation*, Belin, Paris 2012.

2) *Progettazione di un impianto*. Con questo secondo compito in tabella entriamo nello specifico della professione dell'ingegnere chimico. È questa la mansione più tecnica e specialistica. La progettazione di un impianto destinato alla sintesi di sostanze chimiche richiede centinaia di passaggi tutti egualmente delicati che il *team* di lavoro deve eseguire con assoluta precisione e nel rispetto delle normative vigenti nel Paese di installazione. F., in qualità di coordinatore del *team* di lavoro, deve controllare, armonizzare, gestire il lavoro dei suoi collaboratori nel rispetto degli standard del cliente attraverso *meeting* tecnici condotti in lingua inglese quando (e capita spesso) i membri del *team* sono di madrelingua diversa, curare la stesura della documentazione tecnica in lingua inglese (tutta la documentazione prodotta dall'azienda, sia destinata ai clienti sia interna, è rigorosamente in lingua inglese).

3) *Sviluppo della tecnologia*. La ricerca tecnico-scientifica per il perfezionamento dei prodotti è anch'essa parte essenziale della professione di F.. Si tratta di un compito svolto sia in autonomia, attraverso la lettura di pubblicazione scientifica e la riflessione sulle esperienze condotte durante la progettazione e l'avvio degli impianti, sia in *team* con la condivisione e il confronto delle idee.

Come nel punto precedente, laddove sono presenti colleghi stranieri, la lingua veicolare è l'inglese. Tutte le pubblicazioni del settore sono in lingua inglese.

### 1.2.2 *Spunti pedagogici*

Nel corso dell'intervista, F. ha dichiarato di aver maturato le competenze linguistiche necessarie per la sua professione principalmente, anzi quasi esclusivamente, nella pratica: «è come quando ti buttano in acqua da bambino: o nuoti o affoghi». Un inno all'autonomia dell'apprendente, insomma, che riesce a «stare a galla» con le proprie energie e la propria forza di volontà. In realtà, un aiuto è arrivato dalla formazione universitaria (Facoltà di Ingegneria): pur non avendo frequentato corsi professati in lingua straniera (inoltre l'esame di lingua inglese previsto al primo anno di corso era molto essenziale e prevedeva solo un'idoneità), la bibliografia studiata per il settore di specializzazione era quasi completamente in lingua inglese. In maniera «indiretta», quindi, F. ha acquisito la terminologia specialistica in lingua inglese che si è rivelata

imprescindibile per la sua professione attuale. Come si è segnalato anche nel precedente studio di caso, il desiderio personale di tenersi aggiornati e di acquisire una professionalità sempre più matura è alla base di un apprendimento permanente e autonomo: ad esempio, F., nel tempo libero, segue la televisione in inglese per «tenersi allenato»; cerca in Rete le risorse di cui ha bisogno. *Lifelong learning*, autonomia e «imparare a imparare» sono gli ingredienti dei percorsi di apprendimento informali in situazione di lavoro.

Come si è già detto, anche per F. è stato fondamentale l'esempio di colleghi esperti, soprattutto per quanto riguarda il primo dei suoi compiti, quello tecnico e commerciale; per le restanti incombenze professionali, F. si è subito inserito come professionista esperto: l'assunzione è avvenuta a seguito di uno *stage* nell'azienda e all'elaborazione per la tesi di laurea di una tecnologia per l'idrogeno che è stata in seguito adottata dall'azienda e all'interno della quale F. ne è, quindi, principale responsabile nonché ideatore.

### 1.2.3 Spunti linguistici

F. ha frequentato l'Istituto Tecnico Industriale con le tradizionali 3 ore settimanali di lingua inglese in cui dichiara di aver acquisito «un minimo di grammatica; nozioni di letteratura», ma senza sentirsi in grado neppure di cavarsela «in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione»<sup>244</sup>.

Alla Facoltà di Ingegneria, F. afferma di aver acquisito la terminologia specialistica del settore grazie allo studio di materiali in lingua inglese: i prodotti della ricerca nel campo dell'ingegneria chimica sono quasi esclusivamente pubblicati in inglese. Inoltre, l'italiano pratica una sempre più costata assimilazione dei prestiti inglesi nell'ambito chimico («il 90% dei vocaboli tecnici è reso in inglese»). F., pertanto, si considera competente nella lettura in lingua di un testo specialistico del suo settore.

Da lavoratore, F. ha frequentato alcuni corsi offerti dall'azienda di 40 ore circa ciascuno: corsi frontali in piccolo gruppo (4 o 5 persone) diretti da un docente

---

<sup>244</sup> Si tratta di uno dei fondamentali descrittori del livello B1 (livello soglia) del QCER: tale dato ci autorizza a dubitare della fattibilità del raggiungimento del livello B2 a termine della scuola secondaria di secondo grado negli ordini ad indirizzo non prettamente linguistici. Cfr. *Livelli comuni di riferimento: scala globale* in AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., p. 32

madrelingua e centrati su argomenti grammaticali e sullo sviluppo e l'esercizio dell'interazione (conversazione); corsi *online* su argomenti grammaticali, comprensione del testo e con una parte dedicata alla conversazione.

Tuttavia, quando interrogato sulle modalità di acquisizione delle competenze linguistiche necessarie per la professione, F. ribadisce che «impari facendo».

Di seguito proponiamo un'analisi dettagliata dei contesti situazionali d'uso della lingua straniera, delle attività di comunicazione linguistica e delle tipologie di testo con cui lavora l'ingegnere chimico di processo.

Il contesto situazionale d'uso della lingua straniera nel caso in esame può essere così sintetizzato<sup>245</sup>:

<i>Ambito</i>	Occupazionale
<i>Luoghi</i>	Ufficio; fabbrica; laboratorio
<i>Istituzioni</i>	Imprese; società multinazionali; industrie nazionali
<i>Persone</i>	Clienti; colleghi
<i>Oggetti</i>	Macchine d'ufficio; macchine industriali; attrezzi industriali
<i>Avvenimenti</i>	Riunioni; convegni; consultazioni
<i>Azioni</i>	Gestione industriale; commercializzazione
<i>Testi</i>	Corrispondenza*; relazioni; manuali; regolamenti; etichette e confezioni; istruzioni di lavoro; biglietti da visita

<i>Ambito</i>	Pubblico
<i>Luoghi</i>	Luoghi pubblici; mezzi di trasporto; negozi, (super)mercati; ristoranti, bar, alberghi
<i>Istituzioni</i>	-----
<i>Persone</i>	Commessi; autisti; camerieri, personale dei bar; portieri
<i>Oggetti</i>	Soldi; documenti; merci; zaini, valigie, borse; programmi; pasti, bevande; passaporti
<i>Avvenimenti</i>	-----
<i>Azioni</i>	Acquistare i servizi pubblici e utilizzarli; viaggi in auto, treno, aereo
<i>Testi</i>	Annunci e avvisi; etichette, confezioni; biglietti, orari; cartelli, regolamenti; menu

Tab. XXIV

Contesti situazionali d'uso della lingua straniera dell'ingegnere di processo

<sup>245</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, cit., pp. 60-61. I termini utilizzati sono tratti dalla Tav. 5, *Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive*. Laddove si è ritenuta necessaria un'ulteriore specificazione, in questa tabella come nelle seguenti, si è fatta seguire la definizione scelta da un \*.

Si è inserito l'ambito pubblico per quanto concerne il primo compito del professionista in esame, ossia quello tecnico e commerciale, che implica uno spostamento del lavoratore all'estero per partecipare a *meeting* e convegni. Si tratta principalmente, come si evincerà anche dalle tabelle che seguono, di brevi scambi essenziali per viaggiare: comprendere annunci all'aeroporto; chiedere informazioni semplici alla *reception* di un hotel; etc. F. afferma, infatti, che l'interazione con clienti all'estero è concentrata sulle tematiche tecniche, richiedendo, perciò, quasi esclusivamente la lingua specialistica.

Le attività di comunicazione linguistica che F. deve compiere<sup>246</sup> possono essere così sintetizzate:

<i>Ambito occupazionale</i>		
PRODUZIONE	Orale	- monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito) - discorsi rivolti a un pubblico
	Scritta	- relazioni
RICEZIONE	Orale	- comprendere una conversazione tra parlanti nativi e non* (conversazioni telefoniche)* - ascoltare come componente di un pubblico - ascoltare mezzi di comunicazione audio
	Scritta	- leggere la corrispondenza - leggere per informarsi e argomentare
INTERAZIONE	Orale	- comprendere un interlocutore parlante nativo e non* - conversazione - discussioni e incontri formali - cooperazione finalizzata a uno scopo - scambio di informazioni
	Scritta	- corrispondenza - appunti, messaggi - leggere per informarsi e argomentare
MEDIAZIONE	Scritta	- traduzione letterale

<sup>246</sup> Le categorie utilizzate sono tratte dal QCER. Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.

<i>Ambito pubblico</i>		
RICEZIONE	Orale	- ascoltare annunci e istruzioni - ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni
	Scritta	- leggere per orientarsi
	Audiovisiva	- guardare la TV e i film
INTERAZIONE	Orale	- transazioni per ottenere beni e servizi

Tab. XXV

*Attività di comunicazione linguistica dell'ingegnere di processo*

Le tipologie di testo incontrate sono:

<i>Ambito occupazionale</i>		
TESTI	Orale	- discorsi pubblici, esposizioni - dibattiti e discussioni pubbliche - dialoghi e conversazioni interpersonali - conversazioni telefoniche
	Scritto	- riviste scientifiche* - manuali di istruzioni - opuscoli, prospetti - dizionari (monolingui e bilingui), repertori - lettere e fax commerciali e professionali - saggi* - promemoria, relazioni e ricerche - appunti e messaggi - <i>database</i>

<i>Ambito pubblico</i>		
TESTI	Orale	- istruzioni
	Scritto	- manuali di istruzioni - cartelli e avvisi pubblici - confezioni e etichette su prodotti

Tab. XXVI

*Tipologie testuali utilizzate dall'ingegnere di processo in ambito occupazionale e pubblico*

Le tabelle prodotte tracciano un profilo professionale "completo" dal punto di vista delle abilità linguistiche coinvolte: per l'adempimento dei 3 compiti individuati, F. deve esercitare abilità di produzione scritta e orale, ricezione scritta e orale, interazione scritta e orale nonché mediazione scritta (quando si traducono le *mail* con le richieste e i parametri dei clienti per la progettazione di un impianto). F. deve, quindi,

quotidianamente mettere in atto tutte le principali strategie per la comunicazione in lingua straniera: durante gli interventi ai *meeting* sono fondamentali la pianificazione dell'intervento; la compensazione di eventuali lacune lessicali; il controllo e la riparazione delle strutture grammaticali e morfosintattiche; per comprendere le domande poste dall'auditorio è necessario individuare indizi e fare inferenze (le varietà linguistiche diatopiche, soprattutto a livello fonologico, possono creare ulteriori difficoltà nella comprensione di un messaggio orale; F. sottolinea, nella sua esperienza, problematiche relative alla comprensione dell' "inglese texano"); durante una discussione con un cliente è essenziale rispettare i turni di parola, cooperare, chiedere chiarimenti laddove necessario.

Nell'ambito occupazionale, F. incontra molteplici tipologie di testo specialistico all'orale (discorsi e dibattiti pubblici; conversazioni telefoniche; dialoghi interpersonali) e allo scritto (corrispondenza per la mansione commerciale; stesura di relazioni, lettura di documenti, appunti, prospetti per la progettazione di un impianto; lettura di riviste e ricerche scientifiche per lo sviluppo della tecnologia).

Per quanto concerne l'ambito pubblico, secondo quanto dichiarato dall'intervistato, esso riveste un ruolo marginale nella maturazione della sua competenza linguistica, limitandosi alle interazioni minime essenziali richieste per un viaggio all'estero (ascolto di annunci all'aeroporto; chiamare un taxi; ordinare al ristorante; rivolgersi alla *reception* dell'albergo).

L'ambito occupazionale è, quindi, il più fecondo per l'irrobustimento della competenza linguistico-comunicativa di F. che, in questo settore, si sente sicuro, pur riconoscendo alcune lacune. Nell'ambito pubblico, invece, F. ritiene di possedere una padronanza linguistica assai più limitata, al punto da limitare il più possibile le occasioni di interazione "non professionali".

Rielaborando le informazioni raccolte durante l'intervista, sono emersi due nodi principali che possiamo così definire: 1) lingua specialistica vs lingua d'uso; 2) «*fluency* scorretta».

1) *Lingua specialistica vs lingua d'uso*. F. utilizza la lingua inglese ogni giorno, sia allo scritto sia all'orale: la "lingua ufficiale" dell'azienda è l'inglese («ogni interfaccia, ogni

documento con cui lavori è in inglese. Scrivere in italiano, ormai, mi sarebbe più difficile»); anche nella sede italiana, molti dipendenti provengono da altri Paesi di madrelingua diversa per cui l'inglese diventa la lingua veicolare per comunicare all'interno dei *team* di lavoro. Il linguaggio utilizzato è quello specialistico del settore d'impiego: F. si dichiara sicuro nell'uso della terminologia specialistica, sia all'orale nella produzione e ricezione (ad esempio quando interviene nei convegni esponendo la sua presentazione, rispondendo alle domande dei clienti, trattando con loro le questioni tecniche relative alla progettazione di un impianto secondo le loro richieste e i loro standard), sia allo scritto nella comprensione di documenti e testi specialistici (per l'innovazione e la ricerca, così come per la progettazione di un impianto).

F. sente di poter parlare con sicurezza, senza limitazioni, su argomenti specialistici inerenti la sua professione, mentre riscontra notevoli difficoltà ad affrontare una conversazione informale: «il linguaggio tecnico mi viene naturale; la conversazione privata sarebbe un po' una forzatura».

Anche durante i numerosi viaggi all'estero, F. afferma di utilizzare quasi esclusivamente la lingua di specialità: anche i pranzi/cene d'affari vertono quasi unicamente su argomenti tecnici «semplicemente per sfruttare tutto il tempo a disposizione»; dopo un breve *small talk* iniziale essi divengono delle vere e proprie «prosecuzioni dei *meeting*».

Affermare che è solo la lingua di specialità ad essere richiesta nella professione dell'ingegnere di processo può essere riduttivo e semplicistico: la mansione, infatti, seppur di fatto focalizzata sul linguaggio specialistico, è molto complessa, richiamando tutte le abilità linguistiche. Come si è visto nelle tabelle, in particolare quella relativa alle attività di comunicazione linguistica in ambito occupazionale, non basta saper leggere un documento specialistico (comprensione scritta), ma è necessario produrne a propria volta (produzione scritta), attraverso il confronto con i colleghi (interazione); la commercializzazione dei prodotti e la negoziazione col cliente avvengono in presenza e/o al telefono (produzione, comprensione e interazione orale), ma anche via *mail* (comprensione, produzione e interazione scritta).

2) «Fluency *scorretta*». Si è coniato questo sintagma per definire un aspetto singolare quanto significativo emerso dall'intervista in esame. F. afferma di aver acquisito,



soprattutto grazie ai numerosi viaggi, un'ottima scioltezza nell'uso della lingua inglese: parlare in inglese di argomenti specialistici connessi alla sua professione è ormai diventato naturale, anzi, è più immediato comunicare su questi temi in lingua inglese che in italiano. Insomma, dopo 9 anni di conferenze tenute in inglese di fronte ad uditori composti da centinaia di persone (spesso americani, quindi madrelingua), F. può dichiarare con sicurezza che il suo inglese è «efficace»: ha maturato una competenza tale da poter svolgere la sua mansione in modo soddisfacente.

F., però, nella sua competenza linguistica riconosce ancora «serie lacune dal punto di vista della pronuncia e della grammatica [...] spesso dico strafalcioni [...] il bel parlare mi manca [...] tendo a semplificare la grammatica», tuttavia «sul lato pratico ciò non costituisce un problema». Il "suo inglese" è semplice, le forme grammaticali sono essenziali, si utilizzano poche parole chiave senza timore di ripetere parole e costrutti all'interno dello stesso discorso.

Inoltre, F. sottolinea che la competenza linguistica di clienti e colleghi è analoga alla sua («sono pochi quelli che parlano "bene" [...] tutti parlano l'inglese come lo parlo io»); addirittura alcuni clienti stranieri preferiscono trattare con personale non madrelingua inglese. Questi ultimi, infatti, utilizzano un «inglese troppo aulico, con modi di dire ed espressioni che rendono tutto più complicato [...] ci vogliono frasi leggere e semplici». Insomma, i clienti preferiscono trattare con chi condivide una competenza linguistica «imperfetta» e che, dunque, comunicherà in modo semplice, essenziale e diretto.

Il docente di lingua inorridirà all'idea che si ricorra a Google traduttore per redigere le *mail* per i clienti, o che addirittura siano necessari una serie di passaggi da una lingua all'altra nel traduttore per riuscire a "decifrare" ciò che il cliente intendeva dire. Eppure, nell'esperienza di lavoro, ciò accade.

Queste affermazioni ci insinuano alcune considerazioni:

- una lingua efficace non è necessariamente una lingua assolutamente corretta, soprattutto dal punto di vista grammaticale e fonologico: l'efficacia pratica della lingua non coincide con la correttezza grammaticale e fonologica;

- una lingua efficace è "snella", va «dritta al sodo», utilizzando poche parole chiave (anche ripetute) e forme grammaticali essenziali;

- l'uso di una lingua "ricercata" è considerato un ostacolo alla comprensione (quando la competenza linguistica dell'interlocutore è limitata) e un inutile rallentamento delle attività: in ambiente lavorativo si ribadisce, quindi, la funzione della lingua come mezzo per l'azione.

### 1.3 Il caso della «sales assistant»

Con lo studio di caso che proponiamo di seguito si è potuta analizzare con maggiore dettaglio la questione delle competenze linguistiche richieste in situazione di lavoro. L'intervistata lavora come impiegata assistente alle vendite (*sales assistant*), una delle professioni per eccellenza trattate nei curricula degli istituti tecnici del settore economico. V. ha alle spalle una solida formazione linguistica che le consente di rispondere alle nostre domande circa la competenza linguistica posseduta e consolidata in situazione di esperienza in modo critico e con dovizia di particolari ed esempi concreti.

La formazione in lingua straniera (come vedremo in seguito, principalmente quella universitaria alla Facoltà di lingue e letterature straniere) che contraddistingue la professionista intervistata permette di affrontare il tema oggetto di questa tesi in una prospettiva diversa e propone, così, nuove piste d'indagine. La motivazione e l'approccio allo studio delle lingue straniere, in questo caso, nascono dalla passione e dall'interesse personali ancor prima che dalle necessità concrete riscontrate in ambito lavorativo.

#### 1.3.1 Competenze linguistiche richieste nella professione: piste di riflessione

V., 30 anni, ha cominciato lo studio delle lingue straniere con il francese alla scuola media, a cui si sono aggiunti l'inglese e il tedesco all'istituto tecnico commerciale (diploma di perito aziendale corrispondente in lingue estere). All'Università, iscritta alla Facoltà di Lingue e letterature straniere, segue il corso ad indirizzo comunicazione alla triennale e quello letterario alla specialistica, scegliendo come lingue di specializzazione l'inglese e il francese. Durante gli anni all'Università, studia lo spagnolo a livello B1. Attualmente frequenta un corso aziendale di tedesco su richiesta del datore di lavoro.

V. ha svolto diverse professioni: durante gli studi è stata insegnante di inglese al *British Institute* (dove ha potuto trasmettere la sua passione per le lingue straniere), impiegata presso Poste Italiane, barista e cameriera. Dopo il conseguimento della laurea, per 4 anni è stata impiegata commerciale in un'azienda dell'ambito calzaturiero; da quasi un anno è impiegata presso un'azienda chimica del settore aeronautico e aerospaziale

con il ruolo di *sales assistant*. Tra i suoi compiti si annoverano l'invio di offerte ai clienti e la gestione degli ordini.

V. valuta la sua formazione linguistica ottima, ritenendo di aver acquisito il necessario per affrontare la professione con sicurezza. La conoscenza delle lingue straniere era, d'altra parte, discriminante fondamentale per l'attribuzione del posto di lavoro che attualmente occupa<sup>247</sup>. Le uniche lacune riscontrate riguardano la terminologia commerciale in generale e quella specifica del settore di afferenza dell'azienda. Una dimensione, quella della terminologia specialistica, che V. ha scoperto e di cui si è dovuta impossessare sul campo: «tredici anni di francese, studiato in tutte le sue sfumature, poi entri in azienda e ti chiedono come si dice "tomaia". Oppure: "dai, scrivimi 'guardolo'; 'contrafforte'; 'giretto'"». La formazione universitaria è stata, a questo proposito, fondamentale per "dirigere" V. nel suo "percorso di autoapprendimento". Di fronte allo scoglio della terminologia specialistica sconosciuta (in lingua straniera, così pure in lingua madre considerata la specificità dell'ambito professionale), V. ha saputo «riconoscere i termini esatti» navigando su Internet e «identificando fonti sicure». Accanto alla competenza linguistica, ha giocato un ruolo importante la competenza dell' «imparare a imparare», del lavorare in autonomia sapendo ricercare e discernere le informazioni utili: è vero che ormai il sapere è alla portata di un *click*, ma solo se si sa dove cliccare...

Possiamo distinguere l'esperienza professionale di V. in due periodi principali in cui, seppur svolgendo grossomodo la stessa mansione (impiegata commerciale), i contesti lavorativi differiscono significativamente:

1) nel primo ambiente di lavoro è richiesta una conoscenza basilare delle lingue inglese e francese; si utilizza quotidianamente la lingua straniera sia allo scritto sia all'orale (*e-mail* e conversazioni telefoniche) per contattare i clienti. V. diviene presto un punto di riferimento per i colleghi per quanto concerne le questioni linguistiche: «ero l'ultima arrivata ma l'unica con un livello tale da passare davanti a chiunque in caso servisse

---

<sup>247</sup> Il colloquio di lavoro è stato condotto sia in inglese sia in francese per testare le competenze linguistiche nel parlato: tuttavia, non si è provveduto ad alcuna verifica delle competenze nello scritto «col quale, in ogni caso, ci si confronta quotidianamente dal primo giorno». Gran parte del lavoro, infatti, si svolge in forma scritta attraverso la corrispondenza via *e-mail* con i clienti.

telefonare all'estero o simile». È così che V. si è trovata di fronte alla necessità di utilizzare la lingua in situazioni contingenti e pressanti, che non sono oggetto di alcun testo o lezione scolastica:

mi sono spesso ritrovata a dover parlare di cose di cui non conoscevo assolutamente nulla. Il vero interlocutore era davanti a me e mi suggeriva in italiano cosa dire in francese mentre naturalmente dall'altro lato della cornetta un francese poneva domande. Situazione imbarazzante che all'università non ti spiegano. Capirai che nel mezzo non si ha molto tempo per trovare dei sinonimi o dei termini tecnici...

È in una situazione simile che si manifesta la competenza linguistica più "pura" e piena: non è possibile preparare il proprio intervento; non si ha dimestichezza con l'argomento da trattare; non si possono utilizzare strumenti di supporto (dizionario cartaceo o on-line; eventuali appunti;...).. si è soli nella situazione comunicativa con la propria competenza.

2) Nell'attuale professione, il contesto di lavoro cambia radicalmente: V. è affiancata in ufficio da personale madrelingua inglese e francese. Pertanto, laddove non si conoscono alcuni termini specifici, «basta chiedere»; tuttavia, dato l'elevato tecnicismo del settore, talora nemmeno i lavoratori madrelingua sono in grado di tradurre i vocaboli richiesti: in questi casi ci si rivolge ad un laboratorio chimico.

### *1.3.2 Spunti pedagogici*

Nella breve narrazione delle esperienze di V., si è parlato di "percorso di autoapprendimento" in cui hanno giocato un ruolo fondamentale le competenze acquisite nel corso della formazione universitaria. V. dichiara di essere riuscita a superare le difficoltà linguistiche incontrate (*problem solving* relativo alla terminologia specialistica) poiché sapeva «come muoversi» e ritrovare le informazioni di cui aveva bisogno all'interno delle Rete, individuando le «fonti sicure». Possiamo dunque affermare che V. ha acquisito la competenza informativa (*information literacy*) che consiste nel riconoscere la necessità di disporre di determinate informazioni, nel

reperirle criticamente e, quindi, nell'utilizzarle efficacemente per gli scopi prefissati<sup>248</sup>. La competenza informativa così intesa, oltre a costituire una base essenziale dell'ormai imprescindibile competenza digitale, rappresenta un componente dell' «imparare a imparare» e, quindi, un fondamento dell'apprendimento permanente. Si tratta di un elemento prezioso nel bagaglio di competenze di ciascuno, soprattutto se si parte dall'assunto che non è possibile apprendere a scuola tutto ciò di cui si avrà bisogno nel futuro professionale, sia per l'impossibilità di prevedere in che settore specifico si sarà impiegati, sia per l'elevata e repentina mutabilità di ciascun settore (si pensi alla rapidità con cui evolvono le conoscenze mediche, informatiche, chimiche, etc..). È inverosimile immaginare di insegnare tutta la terminologia di tutti i settori produttivi; ma anche se ciò fosse possibile, la conoscenza acquisita diverrebbe rapidamente obsoleta, e dunque mai esaustiva. Sono invece l'imparare a imparare, l'autonomia a restare sempre fresche, a costituire una sorta di *passpartout* per aprire ogni campo del sapere, grazie alla Rete ormai quando e dove ne emerge la necessità, per ritrovarvi le conoscenze di cui si ha bisogno. Declinando queste considerazioni nell'ambito dell'istruzione e formazione, possiamo affermare che si tratta di competenze trasversali, alla cui maturazione dovrebbero quindi concorrere tutti i docenti e tutte le discipline. Per l'insegnante di lingua, tale obiettivo può essere raggiunto insegnando le tecniche di lettura (lettura esplorativa - *scanning*, lettura globale - *skimming*) da utilizzare, ad esempio, per reperire informazioni utili per la realizzazione di un progetto collettivo (quindi allenarle in situazioni reali, come mezzi e non come fini dell'agire).

Tuttavia, l'importanza dell'autonomia nell'apprendimento non cancella il valore della dimensione cooperativa. Anche V. dichiara, soprattutto nella sua attuale

---

<sup>248</sup> «È sempre più evidente che gli studenti non possono apprendere tutto ciò di cui hanno bisogno nel loro ambito di studio nel corso di pochi anni di scuola. *L'information literacy* gli fornisce le abilità critiche necessarie per diventare apprendenti permanenti indipendenti». Cfr. *Introduction to Information Literacy*, American Library Association. URL: <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/intro> (ultima consultazione: 12/08/2015) [traduzione nostra].

Per una ricostruzione della nascita del concetto di *information literacy* in America e dell'importanza che essa riveste sia per il singolo lavoratore sia per le imprese si veda anche: *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*, American Library Association, Chicago 1989. URL: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (ultima consultazione: 12/08/2015).

Per approfondire il tema della competenza informativa come base della competenza digitale si suggerisce A. Grizzle, M.C. Torras Calvo (a cura di), *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*, UNESCO, United Nations Educational, 2013. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf> (ultima consultazione: 12/08/2015).

professione, di chiedere l'aiuto dei colleghi (in questo caso madrelingua) per risolvere questioni terminologiche particolarmente complesse. V. si avvale anche della collaborazione di esperti di altri reparti quando il grado di specializzazione è tale da richiedere la consulenza degli "addetti ai lavori". L'apprendimento permanente corre sulla doppia rotaia dell'autonomia e della cooperazione.

### 1.3.3 Spunti linguistici

Per approfondire il discorso sulle competenze linguistiche maturate in situazione di lavoro e sulle nozioni specifiche ivi apprese, osserviamo più attentamente le mansioni di V. come impiegata commerciale in un settore ad elevata specializzazione (prodotti chimici per l'aeronautica).

COMPITI	DESCRIZIONE
Ricezione e analisi delle richieste dei clienti	I clienti (costruttori, manutentori o militari nell'ambito aeronautico e aerospaziale) inviano una richiesta di offerta per dei prodotti specificandone la quantità secondo la propria unità di misura: ad es. n. x sigillanti in cartucce o in barattoli da tot gr/kg; sostanze chimiche in oz o floz; galloni di alcool vari; nastri vari in varie lunghezze (mt, mm, piedi, pollici, ecc). L'impiegato che gestisce la domanda deve essere molto meticoloso: spesso, infatti, i nomi dei prodotti richiesti e/o le unità di misura sono imprecisi. Per comprendere appieno la richiesta del cliente, sono sovente necessari lunghi scambi via e-mail o telefonici.
Ricerca prodotto richiesto dal cliente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricerca nel <i>database</i> dei fornitori per capire chi vende il prodotto in oggetto;</li> <li>- richiesta al fornitore del prezzo d'acquisto per la quantità in esame e la validità dell'offerta;</li> <li>- calcolo del prezzo di vendita finale;</li> <li>- invio dell'offerta al cliente compresa di tutte le condizioni (pagamento; trasporto; imballo; ecc).</li> </ul>
Ricezione ordine del cliente; compilazione della sua anagrafica (se cliente nuovo); codifica del prodotto (se nuova fornitura)	Una volta ricevuto l'ordine: <ul style="list-style-type: none"> <li>- richiesta dell'anagrafica (se nuovo cliente);</li> <li>- codifica del prodotto (se prima fornitura; caso frequente data l'ampia gamma di prodotti gestiti): assegnazione di un nome, una "famiglia", una definizione, un'unità di misura, ecc.;</li> </ul>

	- inserimento dell'ordine; conferma al cliente; passaggio all'ufficio acquisti.
Gestione della logistica	Gestione della logistica di materiali pericolosi: - indicazione delle etichette adesive sui colli e norme per la preparazione della merce e dei documenti per il trasporto su strada (si tratta di norme e documenti internazionali); - invio dei certificati di conformità, test report e schede di sicurezza nella lingua del cliente della merce fornita.
<i>Mezzi e strumenti:</i> è essenziale l'uso del pc, nello specifico si utilizzano due schermi contemporaneamente. Si sfruttano molto anche servizi <i>on-line</i> come <i>i-cloud</i> , <i>dropbox</i> o <i>sharepoint</i> .	

*Tab. XXVII*  
*Compiti dell'impiegato commerciale*

Riferendoci al QCER, possiamo identificare il contesto situazionale d'uso della lingua straniera come segue<sup>249</sup>:

<i>Ambito</i>	Occupazionale
<i>Luoghi</i>	Ufficio
<i>Istituzioni</i>	Imprese
<i>Persone</i>	Clienti; colleghi (per consulto)*
<i>Oggetti</i>	Macchine d'ufficio Pc*; dizionari on-line*; Google*
<i>Avvenimenti</i>	Vendite
<i>Azioni</i>	Gestione commerciale; operazioni di vendita
<i>Testi</i>	Lettere commerciali; manuali; regolamenti; etichette e confezioni

*Tab. XXVIII*  
*Contesto situazionale d'uso della lingua straniera dell'impiegato commerciale*

Alla luce dei compiti descritti e del contesto situazionale indicato, possiamo così individuare le attività di comunicazione linguistica compiute da un simile professionista<sup>250</sup>:

<sup>249</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, cit., pp. 60-61. I termini utilizzati sono tratti dalla Tav. 5, *Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive*. Laddove si è ritenuta necessaria un'ulteriore specificazione, si è fatta seguire la definizione scelta da un \*.



PRODUZIONE	Scritta	- corrispondenza*
RICEZIONE	Orale	- comprendere una conversazione con parlanti nativi e non (conversazioni telefoniche)*
	Scritta	- leggere la corrispondenza - leggere per informarsi e argomentare
INTERAZIONE	Orale	- comprendere un interlocutore parlante nativo - conversazione - scambio di informazioni
	Scritta	- corrispondenza - appunti, messaggi - leggere istruzioni

Tab. XXIX

*Attività di comunicazione linguistica dell'impiegato commerciale*

Le «attività di comunicazione linguistica» necessarie a V. nella sua mansione afferiscono soprattutto alla dimensione della «interazione» linguistica<sup>251</sup>: si evidenzia, perciò, la dimensione sociale e cooperativa della lingua in contesto di lavoro.

Le tipologie di testo utilizzate sono:

TESTI	orale	- conversazioni telefoniche
	scritto	- corrispondenza - appunti, messaggi - leggere istruzioni

Tab. XXX

*Tipologie testuali utilizzate dall'impiegato commerciale*

Precisiamo, inoltre, che nel caso qui analizzato si osservano due fondamentali atteggiamenti nella scelta della lingua di comunicazione:

<sup>250</sup> Le categorie utilizzate sono tratte dal QCER. Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.

<sup>251</sup> «Nelle attività interattive chi usa la lingua riveste alternativamente il ruolo di parlante e di ascoltatore con uno o più interlocutori, insieme ai quali costruisce un discorso conversazionale, negoziando il significato sulla base del principio di cooperazione. Nell'interazione si ricorre costantemente a strategie di ricezione e produzione.» (*Ivi*, p. 92).

Composto di *inter-* e *azione*, una «iterazione» consiste in una «influenza reciproca tra due fenomeni, elementi, persone ecc.» (Cfr. <http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=interazione> [consultato il 18/08/2015]).

- V. si adatta sempre alla lingua del cliente (nel suo caso, inglese e francese): si tratta di «adattamento»;

- alcuni clienti, nonostante siano italiani, preferiscono utilizzare l'inglese: è il fenomeno della «standardizzazione»<sup>252</sup>.

V. giudica la sua preparazione linguistica ottima (si riconosce pienamente nel livello B2 del QCER), tuttavia l'esperienza di lavoro le ha posto questioni che non aveva mai affrontato prima («ahimè, che fatica realizzare quante cose che non si sanno»). Tra le prime e maggiori difficoltà incontrate, V. elenca sigle e abbreviazioni:

<i>Inglese</i>	<i>Francese</i>
Dom = date of manufacturing	Pj = pièce jointe
Doe = date of expiry	Dlu = data di scadenza o durata della vita
Pa = public administration	Bl = bordereau de livraison
Edd = estimated date of delivery	Cde = commande
Dn = delivery note	Svp = s'il vous plaît
Po = purchase order	
Rfq = request for quotation	
Moq = minimum order quantity	

Tab. XXXI

*Esempi di conoscenze apprese in contesto lavorativo*

Un ulteriore aspetto dell'uso della lingua straniera in campo professionale che ha particolarmente colpito, e anche un po' deluso, una cultrice della lingua come V. è il

---

<sup>252</sup> Ci riferiamo a tre possibili opzioni scelte tra parlanti di madrelingua differente per la comunicazione in ambito aziendale: uso della propria lingua; adattamento alla lingua dell'interlocutore; ricorso ad una lingua terza (generalmente l'inglese come *lingua franca*). Utilizzando la terminologia proposta da Vandermeeren si può parlare rispettivamente di: non adattamento; adattamento; standardizzazione. Le opzioni qui elencate prevedono, in ogni caso, la scelta di una sola lingua per la comunicazione (*OLON - one language only* anche detta *OLAT - one language at a time*). Desoutter indaga, invece, la tendenza nella comunicazione aziendale, soprattutto nell'orale, a superare tali rigide classificazioni preferendo la mescolanza di più lingue nella medesima interazione (*ALAST - more or potentially all languages at the same time*). Cfr. C. Desoutter, *L'interazione scritta plurilingue: riflessioni su prassi osservate in ambito aziendale*, Repères DoRiF, n. 4, dicembre 2013.

URL: [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=142](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=142) (ultima consultazione 18/08/2015).

ricorso ad una lingua "sintetica", che ne evidenzia il ruolo di mezzo per l'azione. V. ci confida che

mi manca e a volte faccio ancora fatica a rinunciare alla bellezza della lingua. Pare che sia più professionale scrivere «*see attached invoice 12345*» anziché «*I'm glad to send you in attachment your invoice 12345*». [...] Firmarsi con «CDT» per dire «*cordialement*». A me sembrava cortese scriverlo per esteso, invece pare sappia di perdita di tempo.

Le considerazioni di V. ci rimandano ad un tratto fondamentale dell'uso della lingua straniera sul lavoro: essa è un mezzo per l'azione e non un fine a se stesso. La "bellezza", che in alcuni casi, come si è accennato nello studio precedente, fa rima con "correttezza", è secondaria rispetto all'utilità della lingua, di cui si evidenzia l'oggettivo carattere veicolare, nel significato di «trasportare», diffondere, comunicare. Ciò che conta è che il cliente trovi allegata la fattura in oggetto («*see attached invoice 12345*»): le più tradizionali formule di cortesia per accompagnare il messaggio di fondo (nel nostro esempio, che si sta inviando la fattura) appaiono addirittura «perdite di tempo» non necessarie.

Proviamo ora a confrontare alcuni esempi di corrispondenza aziendale fornite dai libri di testo di lingua straniera con le *e-mail* effettivamente scritte quotidianamente da V. ai suoi clienti<sup>253</sup>.

Innanzitutto, è doveroso contestualizzare i testi forniti da V.: si tratta di una corrispondenza detta «in rappresentata» per cui la *sales assistant* si trova a dover mediare tra un cliente (italiano o straniero) e un fornitore francese, a svolgere, cioè, il ruolo di "agente" che si preoccupa che il fornitore esaudisca tutte le esigenze del cliente.

---

<sup>253</sup> Si è scelto di utilizzare un testo di lingua francese per due principali ragioni:

- la didattica del francese professionale (*Français des affaires*) è ancora lontana dalla pratica d'uso, come si comprende dalla semplice comparazione con i libri di testo di *Business English* (A titolo esemplificativo: Cfr. B. Mascull, *Business Vocabulary in Use. Intermediate*, cit.; M. Hobbs, J. Starr Keddle, *Commerce*, cit.; G. Brook-Hart, *Business Benchmark. Upper-Intermediate*, cit.);
- le analisi condotte in questa tesi sono utili soprattutto per la rielaborazione della didattica delle seconde lingue straniere, che godono di inferiore *appeal* tra gli studenti rispetto all'inglese la cui importanza è ormai assodata.

Le *e-mail* sono state gentilmente fornite da V. Per ovvie ragioni di *privacy*, i nominativi e qualsiasi riferimento a persone fisiche o a aziende reali dell'originale sono stati sostituiti con indicazioni di fantasia.

Cliente e fornitore, quindi, non comunicano mai direttamente, ma tramite la *sales assistant*.

Nella corrispondenza che segue, V. invia l'ordine del cliente al fornitore francese chiedendo la proforma per il pagamento anticipato; avvenuto il pagamento del cliente, V. chiede di ricevere la bolla quale prova di spedizione.

<p>De : A : Date : 07/08/2015 11:37 Objet : CDE jjj 4500007649</p> <hr/> <p>Bonjour,</p> <p>je vous envoie la nouvelle cde jjj n. 4500007649. Pourriez-vous <b>svp</b> m'envoyer l'<b>AR</b> ? Merci beaucoup,</p> <p><b>Cordialement / Sincères Salutations</b> <b>Best Regards / Mit freundlichen Gruessen</b></p>	<p>De : A : Date : 07/08/2015 14:34 Objet : I: CDE jjj 4500007649</p> <hr/> <p>Bonjour,</p> <p>à propos de la cde jjj n. 4500007649 que je viens de vous envoyer et considérant que certaines livraisons sont demandées pour le 2016, pourriez-vous <b>svp</b> me confirmer qu'on peut maintenir les mêmes prix ? La commande a été passée en 2015, donc on pense il faut les maintenir, mais <b>svp donnez-nous</b> confirmation. <b>Merci beaucoup,</b></p> <p><b>Cordialement / Sincères Salutations</b> <b>Best Regards / Mit freundlichen Gruessen</b></p>
<p>De : A : Date : 10/08/2015 14:53 Objet : RE: I: CDE jjj 4500007649</p> <hr/> <p>V.</p> <p>voici la proforma pour jjj attention pour les livraisons en 2016, il faut ajouter 3% même <b>si passage</b> de la commande en 2015 car ce sera une production 2016 merci de modifier la <b>cde</b> et de nous transmettre un avenant</p> <p><b>Sincères Salutations,</b> <b>Best Regards</b></p>	<p>De : A : Date : 28/08/2015 09:53 Objet : I: I: CDE jjj 4500007649</p> <hr/> <p>Bonjour,</p> <p>je vous demande <b>svp</b> d'annuler la proforma pour jjj car il n'a pas le paiement à l'avance. Pour l'avenant de la <b>cde</b> avec les prix 2016, nous allons informer le client jjj et puis nous revendrons vers vous dès que possible.</p> <p><b>Merci beaucoup,</b></p> <p><b>Cordialement / Sincères Salutations</b> <b>Best Regards / Mit freundlichen Gruessen</b></p>
<p>De : A : Date : 03/09/2015 11:24 Objet : RE: I: I: CDE jjj</p> <hr/> <p>Bonjour V.</p> <p>la proforma a été annulée les conditions de <b>règlement</b> ont été mises à 30jours j'attends l'avenant de commande pour les prix 2016 merci par avance</p> <p><b>Sincères Salutations,</b> <b>Best Regards</b></p>	<p>De : A : Date : 07/09/2015 12:25 Objet : R: I: I: CDE jjj 4500007649</p> <hr/> <p>Bonjour ,</p> <p>pour ce qui concerne la cde jjj 4500007649, merci de trouver en <b>PJ</b> l'avenant avec les prix 2016.</p> <p><b>Dns</b> l'attente de votre confirmation,</p> <p><b>Bonne journée,</b></p> <p><b>Cordialement / Sincères Salutations</b> <b>Best Regards / Mit freundlichen Gruessen</b></p>

Tab. XXXII

Esempi di corrispondenza commerciale tratti da esperienze di lavoro

Osserviamo ora un esempio di corrispondenza tratto da un libro di testo di francese commerciale per la scuola secondaria di II grado<sup>254</sup>. I testi che seguono sono inseriti nel manuale come esemplificazione delle competenze professionali «chiedere un preventivo» e, conseguentemente, «rispondere a una richiesta di preventivo».

*Compétence: demander un devis*  
*La société Il Mobile répond à l'offre de la société Le Reun et lui demande un devis.*

Le Reun  
1, place du Capitole  
31000 TOULOUSE

À l'attention de  
Monsieur Gérard Bernard

Pavia, le 10 novembre 20..

**Monsieur,**  
Je vous remercie de votre documentation que j'ai consultée avec intérêt.

Vos articles sont susceptibles d'intéresser notre clientèle constituée de connaisseurs qui apprécient les articles haut de gamme que vous produisez.

Nous vous demandons donc de nous faire parvenir un devis pour la fourniture de 100 armoires multimédia, à vos meilleurs prix et aux conditions de vente les plus avantageuses.

**Avec mes remerciements, je vous prie d'agréer, Monsieur, mes sentiments respectueux.**

Andrea Pasetti  
Chef du service des achats

---

<sup>254</sup> F. Ponzi, A. Renaud, J. Greco, *Le monde des affaires. Vos compétences pour le commerce, le marketing et la finance*, cit., pp. 78-79.

*Compétence: répondre à une demande de devis*

*La société Le Reun envoie un courriel à la société italienne Il Mobile afin de préciser leur meilleure offre concernant les armoires multimédia.*

De :

A :

Date : 13 novembre 20..

Pièces jointes :

Objet : **devis armoires multimédia**

---

**Monsieur,**

Suite à votre lettre du 10 courant, nous vous envoyons aujourd'hui par courrier notre meilleure offre dont nous récapitulons ci-dessous les points essentiels:

Armoire multimédia modèle Dataflex avec porte coulissante aluminium dimensions 70x43x180 cm couleur vert/gris

**Prix à l'unité:** 213 € hors taxes pour une quantité minimum de 100 armoires

**Livraison gratuite en Italie:** 45 jours suivant confirmation de commande

**Délai de paiement:** à 30 jours de la livraison

Notre matériel de bureau est particulièrement robuste. En outre le modèle proposé est d'un excellent rapport qualité-prix.

Dans l'attente de votre réponse,  
cordiales salutations,

Gérard Bernard

*Tab. XXXIII*

*Esempi di corrispondenza commerciale da libro di testo per corsi formali di lingua straniera*

Negli esempi sopra riportati si sono evidenziati gli elementi ritenuti più significativi per la riflessione sull'uso della lingua straniera in ambito lavorativo e per la comparazione tra quanto "insegnato *per l'azienda*" e quanto "esperito *in azienda*":

a) la formula d'apertura: nel libro di testo analizzato si propone sempre la formula formale del «*Monsieur*» (e delle sue varianti «*Messieurs*» e «*Madame*»), mentre nella corrispondenza reale fornitaci si riscontra un semplicemente «*Bonjour*», a volte seguito dal nome del ricevente («*Bonjour V.*») oppure solo il nome del ricevente («*V.*»);

b) formula di congedo: le lunghe espressioni di cortesia come «*je vous prie d'agrèer, Monsieur, mes sentiments respectueux*» sono sostituite nel testo di V. con «*Merci*

*beaucoup*» o «*Bonne journée*». Le formule formali sono inserite di *default* e tradotte in varie lingue, in modo da poter essere utilizzate nella corrispondenza con clienti e fornitori di qualsivoglia madrelingua (*Cordialemente/Sincères Salutations/Best Regards/Mit freundlichen Gruessen; Sincères Salutations, Best Regards*);

c) uso di sigle: nella corrispondenza "insegnata" non si utilizzano abbreviazioni di sintagmi o avverbi, come figura nelle *e-mail* di V. («*svp*» per «*s'il vous plaît*»; «*dns*» per «*dans*»); le sigle utilizzate sono semmai quelle codificate dal linguaggio specialistico (ad esempio «*AR*» per «*Accusé de Réception*»; «*HT*» per «*Hors Taxes*»; «*PJ*» per «*Pièces Jointes*»<sup>255</sup>);

d) mancanza di punteggiatura: l'interlocutrice di V. omette spesso la punteggiatura; le frasi si susseguono come in una sorta di flusso. Tale scelta dipinge l'immagine di una professionista molto impegnata, il cui tempo è tanto prezioso da non poter neppure indulgiare su un punto o una virgola. È quanto già V. ci accennava: bisogna evitare le «perdite di tempo» non strettamente necessarie.

Dall'analisi degli esempi d'uso della lingua straniera nella corrispondenza autentica si evince il tratto dialogico della comunicazione via *e-mail* che, pur essendo scritta, spesso assume tratti tipici dell'interazione orale<sup>256</sup>. Nella prospettiva che qui ci interessa, ossia quella delle competenze linguistiche in situazione di lavoro, viene così ancora una volta ribadito il ruolo della lingua straniera come mezzo per l'azione: la

---

<sup>255</sup> Il libro di testo a cui ci siamo riferiti propone in ultima pagina un elenco di «*Sigles et abréviations*» (Cfr. F. Ponzi, A. Renaud, J. Greco, *Le monde des affaires*, cit., p. 456).

<sup>256</sup> Si apre qui un altro tema interessante per il linguista: la trasformazione della comunicazione professionale alla luce delle TIC. Per la glottodidattica si suggerisce, come spunto di riflessione: M. Pais Marden, M. Absalom, *L'email per imparare l'italiano: aspetti linguistici e contenutistici della comunicazione telematica in italiano L2*, Flinders University Languages Group Online Review, vol. 1, no. 2, march 2003, pp. 23-46.

URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1592&context=artspapers> [ultima consultazione: 16/09/2015].

Si tratta di una pista d'indagine significativa, soprattutto per l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in funzione dell'occupabilità, dal momento che l'uso della posta elettronica è ormai componente imprescindibile della maggioranza di professioni che il discente di lingua può intraprendere.



lingua si fa semplice e veloce (non si usano formule di cortesia lunghe; al massimo le si aggiunge di *default*) al servizio degli scopi professionali.

Questo studio di caso solleva alcune considerazioni utili nella prospettiva di un insegnamento/apprendimento delle lingue straniere volto ad una sempre crescente maturazione di competenze linguistico-comunicative effettivamente spendibili in campo professionale. Le elenchiamo di seguito unitamente ad alcune idee metodologiche.

1) *La terminologia specialistica*. L'inserimento in un contesto lavorativo implica l'immersione in un settore ben definito, con una terminologia propria, "specialistica" appunto. Ciò vale per la madrelingua, così come per la lingua straniera. Le difficoltà incontrate nell'incontro con termini nuovi non sono risolvibili, a livello di formazione linguistica formale, con l'apprendimento di liste di vocaboli. Non solo sarebbe impossibile apprendere tutti i termini di un dato settore, ma è altrettanto surreale riuscire ad individuare il settore in cui un allievo sarà, in futuro, impiegato (prospettiva resa ancor più impensabile dalla crescente mobilità e flessibilità delle professioni). Ciò che conta davvero è aver appreso le strategie per «sapersi muovere» entro un settore specialistico sconosciuto. Si tratta di una competenza «trasversale», non prettamente linguistica, che nasce nella pratica, nell'agire in situazione. Tali strategie possono essere apprese e condivise, accanto ai tradizionali esercizi di simulazione proposti nei libri di testo di lingua straniera, attraverso la narrazione delle esperienze di alternanza compiute dai singoli studenti alla classe. L'insegnante può predisporre unità di apprendimento centrate sulle esperienze degli allievi, utilizzando il materiale "veramente autentico" che essi hanno utilizzato in situazione di lavoro. Ciò offre non solo documenti originali e afferenti a diversi settori di specializzazione, ma rende gli alunni protagonisti del percorso di apprendimento e permette loro di riflettere, con l'aiuto dei compagni, sul loro livello di competenza (autovalutazione).

Se si considera il carattere situato della competenza, come più volte ribadito nel corso di questa tesi, per quanto, infatti, ci si impegni ad «insegnare per competenze», in classe di lingua non si possono che proporre situazioni simulate di uso convenzionale della lingua; ci si limita, di fatto, all'esercizio delle abilità linguistiche (produzione; ricezione; interazione scritte e orali). Aprire le porte della glottodidattica alle esperienze di alternanza significherebbe portare una ventata di autenticità, di vita vissuta, di lingua

d'uso che non solo alimenta competenze linguistiche spendibili in campo professionale, ma anche giova alla sempre più debole motivazione dei nostri alunni.

A livello metodologico e didattico, scartata l'ipotesi di un noioso quanto interminabile e improduttivo apprendimento mnemonico di liste di parole, la valorizzazione dei percorsi di alternanza può realizzarsi nella costruzione di unità di apprendimento *ad hoc* centrate sulle esperienze dirette degli alunni in campo professionale. Ciò offre l'occasione, sul piano terminologico, di affrontare un'ampia gamma di settori di specializzazione in modo autentico e significativo e, a livello metodologico, la condivisione delle strategie applicate da ciascuno, intuite o "copiate" da un esperto e fatte proprie<sup>257</sup>.

2) *Una lingua straniera per agire*. Abbiamo più volte ribadito che la lingua straniera è, in contesto di lavoro, un mezzo messo a disposizione dell'agire professionale. Questa "oggettivazione" della lingua, come si è visto negli esempi sopra illustrati, conduce spesso ad una estrema semplificazione, una "riduzione all'essenziale", che un cultore della lingua (come generalmente sono o dovrebbero essere i docenti di lingua straniera) difficilmente accetta di buon grado. La proposta in classe di lingua di esempi come quelli poc'anzi discussi, forniti direttamente dalle esperienze di alternanza degli studenti, può essere un punto di partenza per una discussione sulle scelte linguistiche che un professionista può compiere. V., infatti, afferma che sebbene la semplificazione sia prediletta poiché intesa come sinonimo di efficienza (per cui non si "perde tempo" con fronzoli linguistici, ma si va direttamente "al sodo"), «a volte uso comunque le formule più lunghe. A mio avviso fanno sentire il cliente coccolato, gli fanno capire che gli dedico del tempo». Il modello da copiare c'è, ma sta al singolo scegliere se, quando e come riproporlo. Sta alla persona nella sua intenzionalità, razionalità, libertà e responsabilità. Anche nell'autonomia, infatti, si manifesta la competenza in quanto capacità di scegliere come è bene agire in una situazione data.

---

<sup>257</sup> A titolo esemplificativo, si potrebbe proporre alla classe la costruzione di una sorta di "vocabolario" sul modello del «vocabolario di classe» di Marco Agosti, un "compendio di strategie" realmente "testate" sul campo e garantite come efficaci dai compagni. Cfr. M. Agosti, *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1939, pp. 102-103.

Per una completa trattazione dell'esperienza di scuola attiva di Marco Agosti nella prospettiva di una «scuola integrale» si rinvia a E. Scaglia, *The Regents' System of Marco Agosti between Fascism and democracy*, in «History of Education and Children's Literature», vol. X, n. 1, a. X, 2015, pp. 369-391.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

I tre studi di caso qui esposti, il correttore di matrici per l'estrusione dell'alluminio, l'ingegnere chimico di processo e la *sales assistant*, pur nelle loro profonde differenze (di mansioni, di formazione scolastica di base) e specificità (le numerose tabelle inserite nella discussione hanno dimostrato le variabili testuali e contestuali d'uso delle lingue straniere e le abilità linguistiche connesse a ciascuna professionalità) hanno comunemente sollevato alcune questioni, sia pedagogiche sia linguistiche e glottodidattiche, di particolare rilevanza per il docente di lingua straniera.

In primo luogo, dalle interviste è emerso il ruolo dell'*autonomia del discente* e la centralità dell' «*imparare a imparare*» per poter svolgere le proprie mansioni in modo soddisfacente, unita alla *dimensione relazionale* dell'apprendimento in situazione di esperienza. F., affermando di aver costruito la propria competenza linguistica prevalentemente nell'esperienza di lavoro, ha utilizzato la metafora di un bambino che, buttato in acqua per la prima volta, deve cercare in tutti modi, con le proprie forze e ricorrendo alle spiegazioni che possono essergli state fornite in precedenza (insegnate in teoria), di stare a galla; L. si è costruito un dizionarietto trilingue sulla base delle informazioni estrapolate dal sito dell'azienda, dai documenti di lavoro e avvalendosi della consulenza dei colleghi stranieri; V. ricerca quotidianamente la terminologia specialistica di cui necessita sia attraverso la rete, vagliando le fonti più attendibili, sia collaborando con i colleghi madrelingua e con gli specialisti del settore di appartenenza dell'azienda.

In secondo luogo, si è evidenziato il concetto di *competenza nella sua essenza*, ossia nel suo carattere situato e nel suo coinvolgimento delle conoscenze e abilità della persona, in termini di autonomia e responsabilità, di fronte a problematiche inedite.

Per quanto concerne la *competenza linguistica*, si è evidenziato il suo *legame con l'azione*, per cui l'uso della lingua straniera in situazione di lavoro deve rispondere a bisogni concreti e contingenti, mostrando il proprio carattere veicolare di mezzo al servizio dell'espletamento di compiti, anche di natura non linguistica. Ne consegue che, a livello di efficacia per l'azione, non è necessaria una competenza linguistica "perfetta"

in termini di correttezza grammaticale e morfosintattica o di stilistica (evitare le ripetizioni; utilizzare formule di cortesia). Soprattutto nei primi due casi, quello del correttore e quello dell'ingegnere, si è visto che una competenza linguistica "imperfetta" può comunque essere efficace.

La terza questione scaturisce naturalmente dalla precedente: si tratta della motivazione allo *studio della lingua straniera* che, mentre nei percorsi formali a scuola risultava un'imposizione, diviene una *scelta* del lavoratore che riconosce di avere determinate lacune (autovalutazione) e che, per perfezionare qualitativamente le performance sul lavoro, decide di avvalersi di corsi formali di lingua straniera. Il desiderio di apprendere in modo approfondito la lingua straniera trae origine dall'interesse a lavorare bene.

Appare evidente, quindi, che, per quanto a scuola ci si sforzi ad insegnare e a progettare «per competenze», queste ultime trovano una reale attualizzazione solo in situazione di esperienza. Da ciò deriva che l'azione didattico-educativa del docente, per essere realmente finalizzata allo sviluppo di competenze, deve prendere le mosse dalle esperienze concrete in cui tali competenze vengono effettivamente messe in gioco. È sulla base di queste convinzioni che sono state costruite le piste didattiche che presenteremo nell'ultima sezione del nostro lavoro, unitamente alle considerazioni finali.

## Capitolo 2

### UNA RICERCA ESPLORATIVA SULLE COMPETENZE LINGUISTICHE IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

In questo capitolo si elaboreranno i dati emersi dalla somministrazione di un questionario sulle competenze linguistiche maturate in alternanza scuola-lavoro.

Proprio perché il campo d'indagine specifico di questa tesi, la maturazione di competenze linguistiche in situazione di esperienza (quindi, in ambito informale, non formale e occasionale), è connotato dai tratti semantici della situazionalità e, quindi, della personalizzazione, il questionario elaborato e somministrato agli alunni della classi IV e V dell'indirizzo Relazioni Internazionali per il Marketing di un istituto di scuola secondaria di secondo grado che avesse attivato percorsi di alternanza scuola-lavoro ha sollevato piste di riflessione non tanto di natura statistica quanto piuttosto esplorativa.

La competenza, infatti, è per sua natura situata: essa si manifesta nella risoluzione di problemi, nello svolgimento di compiti e progetti «in una determinata situazione» e non comporta, quindi, schemi statisticamente definibili, ma risposte sempre nuove agli eventi della quotidianità personale e professionale che, pur nella loro somiglianza, non sono mai, in tutto e per tutto, identici<sup>258</sup>.

In questa parte della tesi si è cercato, da un lato, di verificare la validità e l'efficacia di uno strumento come il questionario semi-strutturato per un ripensamento della didattica delle lingue straniere in funzione delle competenze linguistico-comunicative maturate e richieste in campo professionale, e dall'altro di identificare, appunto, quali sono le competenze linguistiche che gli apprendenti maturano o possono maturare nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro e quali altre vie informali, non formali, occasionali concorrono all'arricchimento delle stesse.

L'analisi delle risposte raccolte si snoderà secondo un duplice binario di lettura: da un lato l'apporto delle esperienze di alternanza scuola-lavoro al consolidamento e all'ampliamento della competenza linguistica dello studente-lavoratore, dall'altro la natura e il ruolo degli apprendimenti non formali, informali e occasionali. I dati

---

<sup>258</sup> Cfr. G. Sandrone, *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds), *Dizionario di Didattica*, cit., p. 80.

rielaborati in questo capitolo costituiranno uno spunto per la riflessione della tematica, tuttora aperta, della didattizzazione della lingua specialistica<sup>259</sup>.

## 2.1 Struttura del questionario e universo dei partecipanti

La già citata vocazione esplorativa dell'indagine ci ha spinti a scegliere lo strumento qualitativo del questionario semi-strutturato<sup>260</sup> per due motivi principali:

1. si è scelto il questionario per poter interpellare un numero abbastanza nutrito di studenti contemporaneamente;
2. si è optato per una "formula mista" di domande a risposta chiusa, per acquisire informazioni relative ad ambiti più facilmente formalizzabili, e di domande a risposta aperta per quegli aspetti che, a nostro avviso, per divenire autentici strumenti formativi secondo il significato più volte ribadito di crescita della persona nella sua totalità, necessitano di una riflessione e rielaborazione critica personale (e che, quindi, possono trovare migliore espressione nella forma della narrazione).

Il questionario si compone di 3 parti: biografia; ambito professionale; competenze linguistico-comunicative. In totale sono state sottoposte 12 domande a cui è stato aggiunto uno spazio finale per la raccolta di eventuali ulteriori riflessioni sorte a seguito della compilazione del questionario.

Il questionario è stato somministrato il 19 settembre 2015 a 122 allievi di età compresa tra i 16 e i 19 anni frequentanti le classi quarte e quinte (un totale di 6 classi) dell'indirizzo tecnico-commerciale Relazioni Internazionali per il Marketing (RIM)

---

<sup>259</sup> Come si è suggerito nella Parte II di questa tesi, al par. 3.4.2, *Didattizzare la terminologia specialistica: una questione aperta* (pp. 119-121), la didattizzazione della microlingua specialistica è un tema attualizzato dall'introduzione della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e dalla formazione dei docenti di discipline non linguistiche (DNL) all'insegnamento della propria materia e della sua terminologia specialistica in lingua straniera.

<sup>260</sup> Per un approfondimento sulle metodologie di ricerca in ambito educativo si rimanda a: R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1995, pp. 243-258; R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002; S. Mantovani (a cura di), *La ricerca qualitativa sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

dell'I.I.S. L. Einaudi di Chiari (BS)<sup>261</sup>. Tutti gli studenti interpellati hanno svolto almeno un'esperienza di alternanza scuola-lavoro<sup>262</sup>.

La prima parte del questionario, «Biografia», comprende 3 domande a risposta chiusa inerenti sesso, età e classe frequentata dallo studente impegnato nella compilazione. Tali dati serviranno ad inquadrare a livello generale l'universo considerato.

La seconda parte, «Ambito professionale», propone 4 quesiti riguardanti l'esperienza di alternanza scuola-lavoro svolta dallo studente e afferenti a due principali linee d'indagine:

- *prospettive per il futuro*: si è chiesto agli studenti l'ambito di studi e il campo professionale scelto e le attese riguardo l'uso della lingua straniera in tali settori;
- *esperienze dirette*: gli alunni sono stati invitati ad indicare le attività svolte durante il tirocinio e a registrare le occasioni in cui, eventualmente, è stato loro richiesto l'uso delle lingue straniere.

La terza parte, «Competenze linguistico-comunicative», si articola intorno a 4 nuclei di ricerca:

- *motivazione allo studio delle lingue straniere*: si è proposto agli studenti un elenco di possibili motivazioni allo studio delle lingue straniere da crocettare; si è anche lasciato uno spazio libero per eventuali ulteriori spunti;
- *autovalutazione delle competenze linguistico-comunicative possedute*: l'intento è quello di spingere gli studenti a riflettere sull'adeguatezza della propria competenza linguistica in ambito professionale (al di là, quindi, della stretta valutazione numerica conseguita nelle prove sottoposte a scuola);
- *apprendimenti in ambito professionale*: si è chiesto agli studenti «che cosa hanno imparato» a livello linguistico nelle loro esperienze di alternanza scuola-lavoro e chi ha maggiormente sostenuto i loro apprendimenti in tale contesto;

---

<sup>261</sup> Per la scelta delle classi da coinvolgere, le modalità e le tempistiche ci si è accordati con la Direzione dell'Istituto, nel rispetto delle esigenze e della disponibilità della scuola. I dati raccolti saranno resi disponibili all'Istituto previa discussione della tesi.

<sup>262</sup> Le esperienze di lavoro si sono svolte nel mese di giugno e sono regolate da un preciso progetto curato dall'Istituto («Progetto Alternanza scuola lavoro». Cfr. <http://www.iisleinaudi.it/alternanza-scuola-lavoro/> [ultima consultazione: 10/10/2015]).

- *apprendimenti in situazioni non lavorative*: l'ultimo quesito si focalizza sulle occasioni scolastiche, extrascolastiche, non formali, informali e occasionali in cui i giovani intervistati utilizzano ed imparano le lingue straniere. La riflessione dei docenti di lingua straniera intorno ai campi evidenziati in questa sezione potrà essere utile per l'apertura della didattica (e più in generale della scuola) non solo alla dimensione lavorativa, ma anche alla «vita vissuta» degli studenti, alla loro quotidianità, ai loro interessi, per concretizzare la circolarità vita personale - scuola - società - lavoro insita nel concetto di alternanza formativa<sup>263</sup>.

Infine, si sono invitati i ragazzi ad aggiungere in modo sintetico eventuali riflessioni sorte durante la compilazione del questionario.

## **2.2 Analisi dei dati**

L'analisi dei dati raccolti nel questionario è proposta secondo il seguente schema, come precedentemente illustrato:

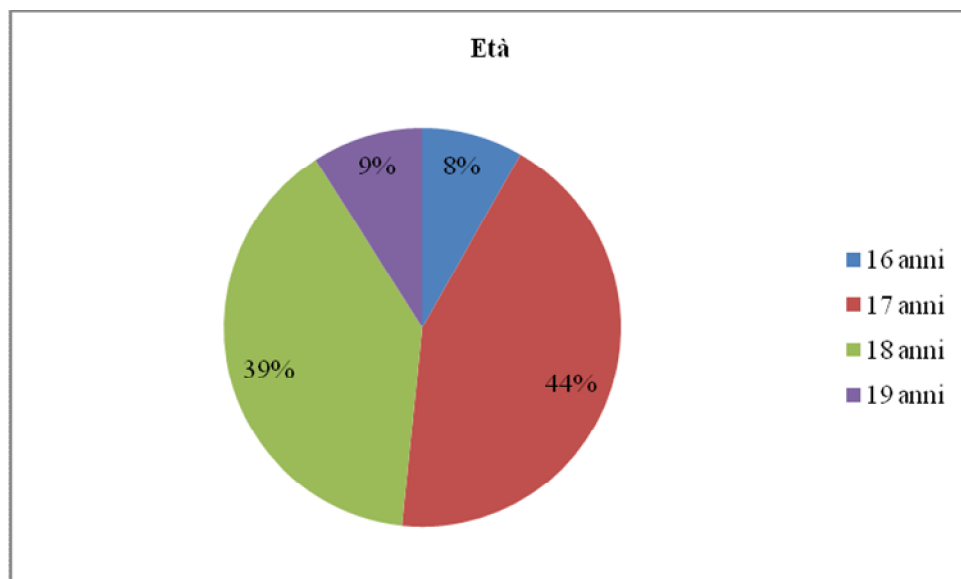
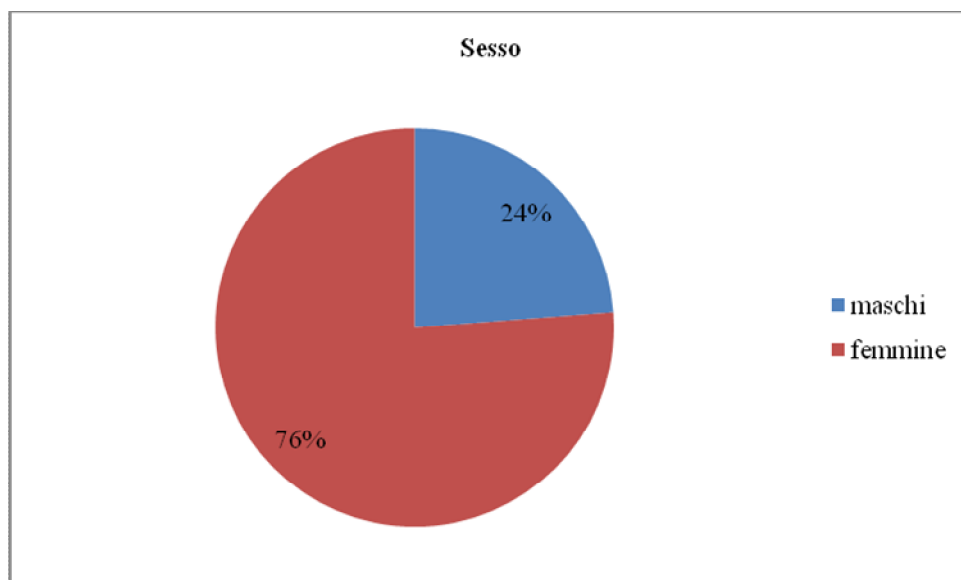
- I. Biografia
- II. Ambito professionale
  - II.i Prospettive per il futuro*
  - II.ii Esperienze dirette*
- III. Competenze linguistico-comunicative
  - III.i Motivazione allo studio delle lingue straniere*
  - III.ii Autovalutazione delle competenze linguistiche*
  - III.iii Apprendimenti in ambito professionale*
  - III.iv Apprendimenti in situazioni non lavorative*
- IV. Ulteriori riflessioni

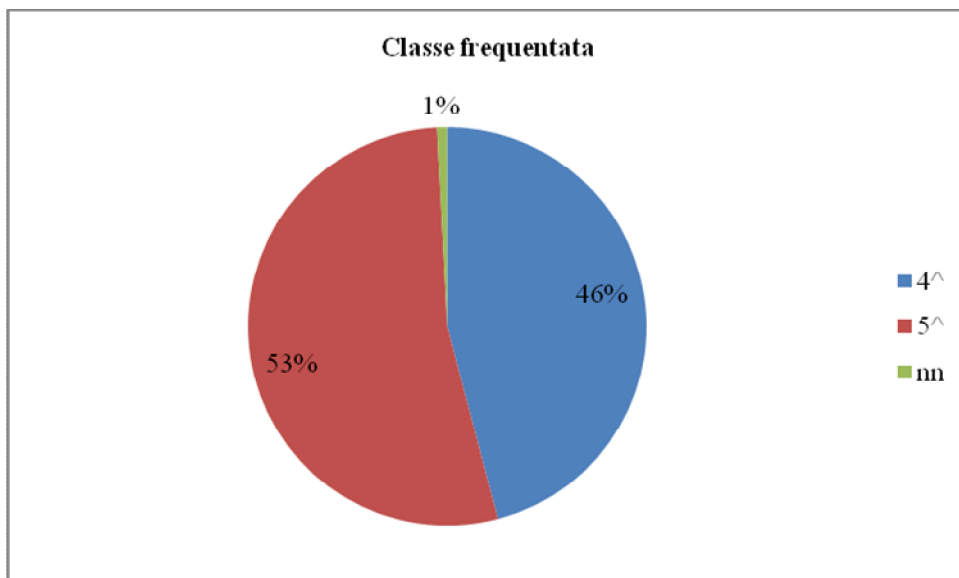
---

<sup>263</sup> Come spiegato precedentemente nella Parte II di questa tesi, precisamente nel terzo capitolo *Il ruolo formativo del lavoro nella costruzione delle competenze linguistico-comunicative* (pp. 87-131), il valore pedagogico dell'alternanza formativa risiede nella capacità di promuovere una didattica intenzionalmente volta alla crescita integrale della persona partendo dalle esperienze concrete (non formali, informali, occasionali) degli allievi.



## I. Biografia

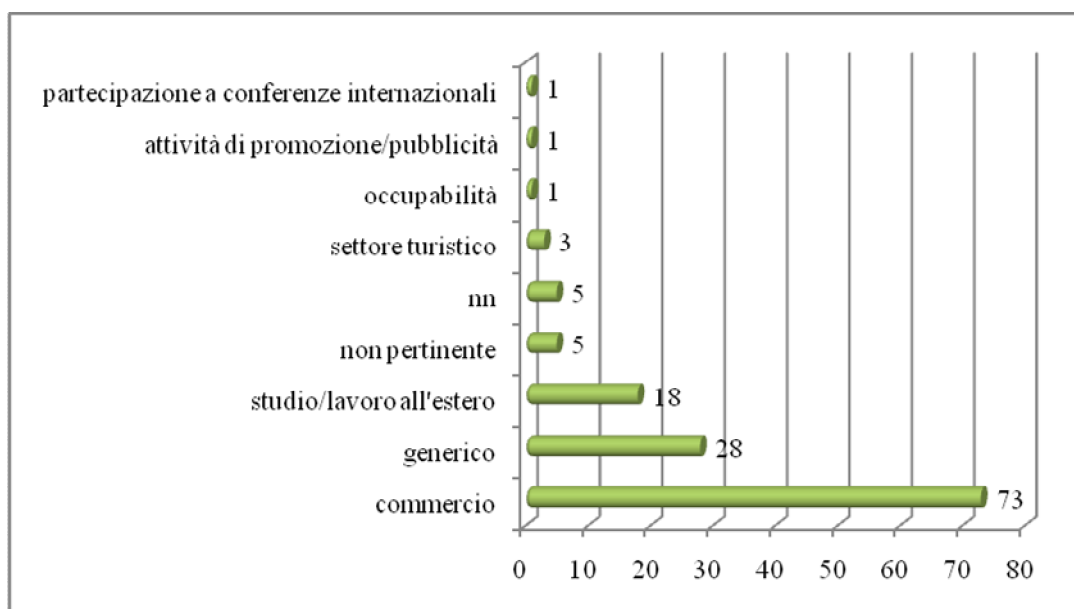




## II. Ambito professionale

### II.i Prospettive per il futuro

*Quesito:* In quali occasioni utilizza o pensa potrà utilizzare la lingua straniera in questo settore [il settore di specializzazione scelto]?

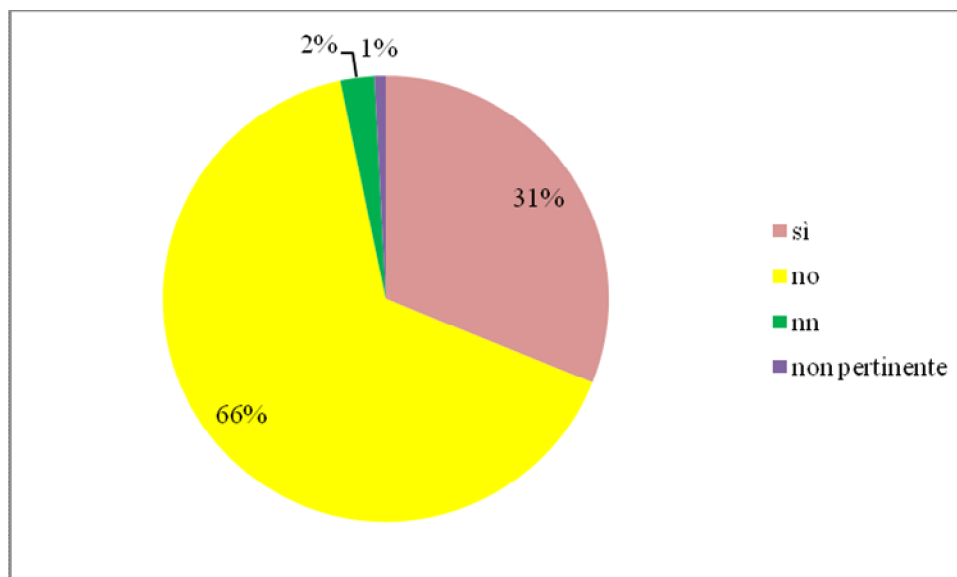


Precisazioni:

- *nn*: indica i casi in cui l'intervistato non ha risposto alla domanda<sup>264</sup>;
- *non pertinente*: si tratta delle risposte non pertinenti rispetto al quesito dato<sup>265</sup>;
- *generico*: questa etichetta comprende le risposte che alludevano genericamente al «futuro lavorativo» o al «relazioni con l'estero e persone straniere»;
- *commercio*: in questa categoria rientrano tutte le risposte centrate sulle diverse attività di vendita/acquisto all'interno di un'azienda con clienti/fornitori stranieri.

## II.ii Esperienze dirette

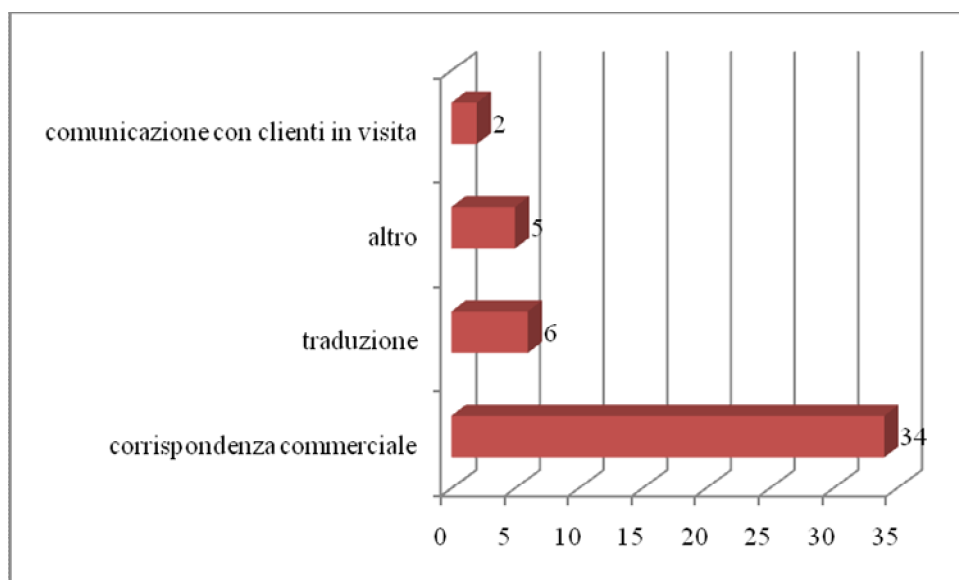
*Quesito*: Ha utilizzato la lingua straniera nelle sue esperienze di tirocinio?



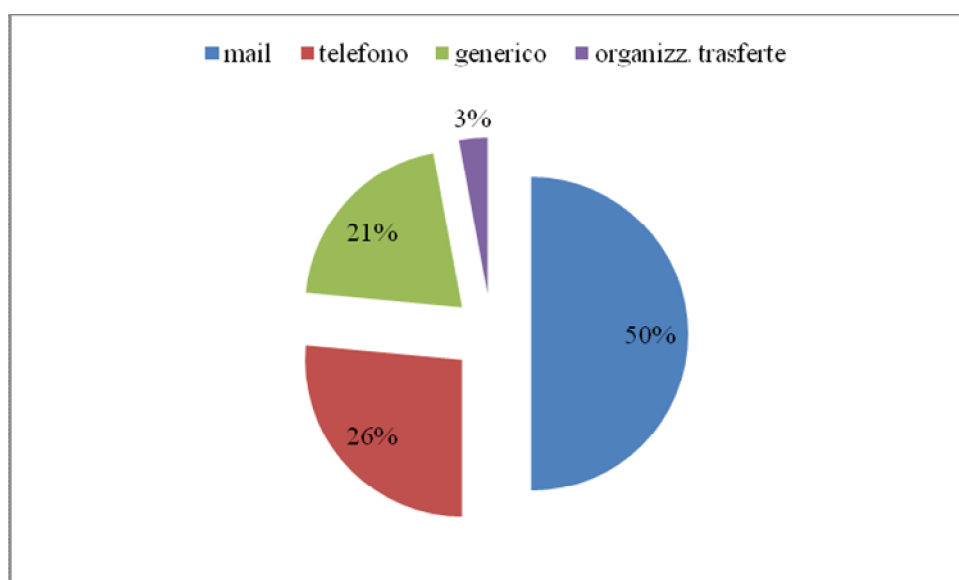
<sup>264</sup> La stessa sigla è stata utilizzata anche nelle schematizzazioni che seguono.

<sup>265</sup> *Ibidem*.

*Quesito:* Se sì [Ha utilizzato la lingua straniera nelle sue esperienze di tirocinio?], in che occasioni?



In particolare, possiamo ulteriormente suddividere le risposte afferenti all'etichetta «corrispondenza commerciale» come segue:

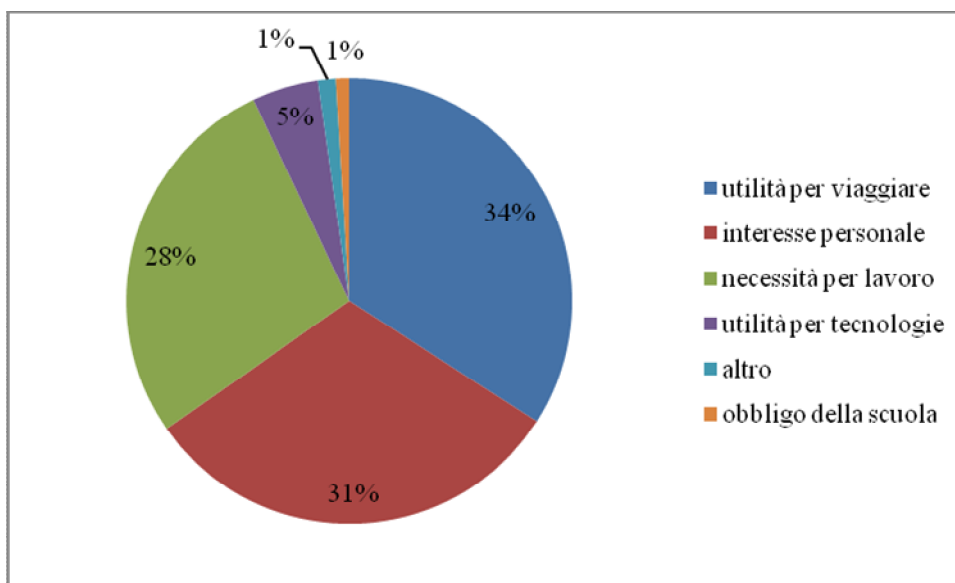


### III. Competenze linguistico-comunicative

#### III.i Motivazione allo studio delle lingue straniere

*Quesito:* Qual è la motivazione che la accompagna nello studio della lingua straniera?

*Scelta multipla:* necessità per il lavoro; obbligo imposto dalla scuola; interesse personale; utilità per viaggiare; utilità per l'uso delle nuove tecnologie; altro (specificare).

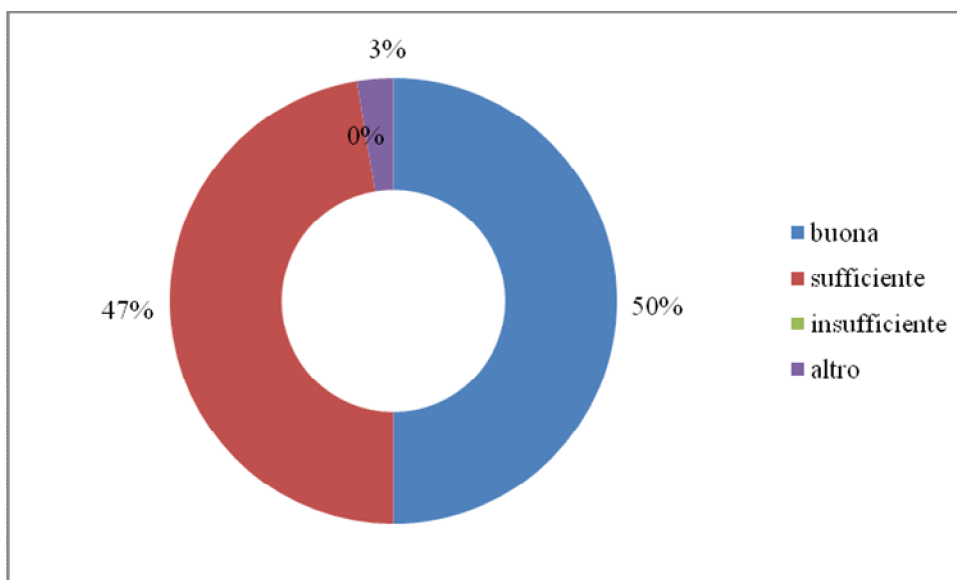


#### III.ii Autovalutazione delle competenze linguistiche

*Quesito:* Come valuta la sua preparazione linguistica scolastica per l'esercizio della professione?<sup>266</sup>

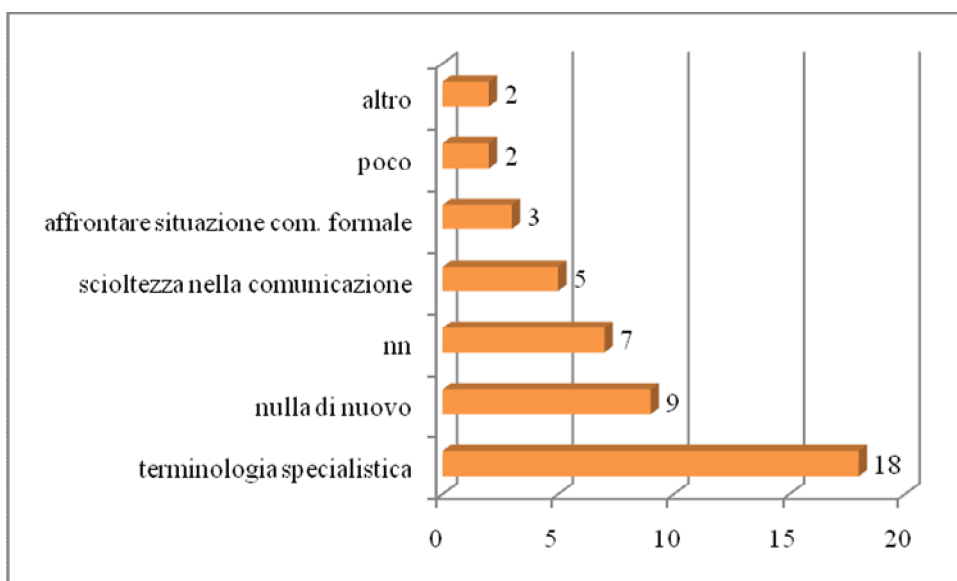
*Scelta multipla:* buona, in situazione di lavoro ho competenze adeguate; sufficiente, ho dovuto apprendere molto sul posto di lavoro; insufficiente, ho maturato le competenze fondamentali sul posto di lavoro.

<sup>266</sup> Nell'elaborazione di questo dato si sono considerate solamente le risposte fornite dagli alunni che hanno dichiarato di aver utilizzato le lingue straniere nelle esperienze di alternanza formativa.



### III.iii Apprendimenti in ambito professionale

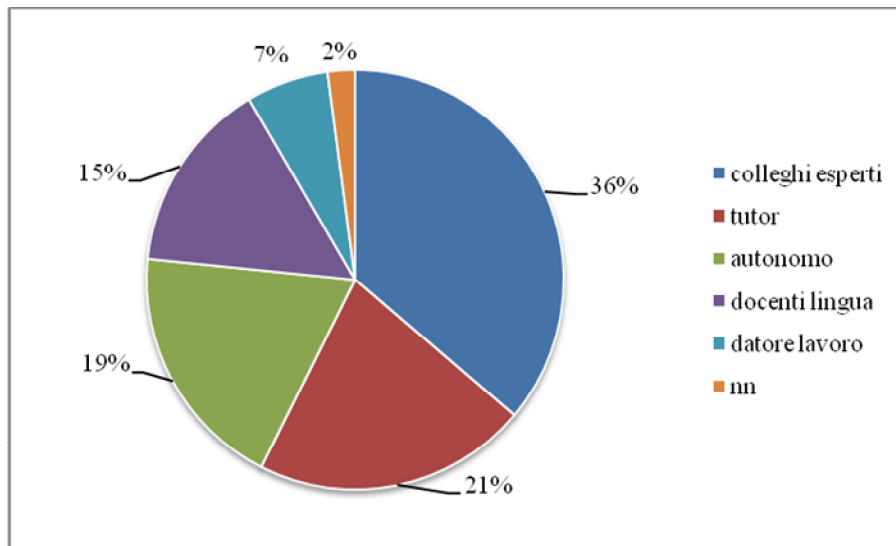
*Quesito:* Che cosa ritiene di aver imparato, sul piano della lingua straniera, nelle sue esperienze di lavoro?<sup>267</sup>



<sup>267</sup> Anche nei dati analizzati in questo punto si sono considerate solamente le risposte fornite dagli alunni che hanno dichiarato di aver utilizzato le lingue straniere nelle esperienze di alternanza formativa.

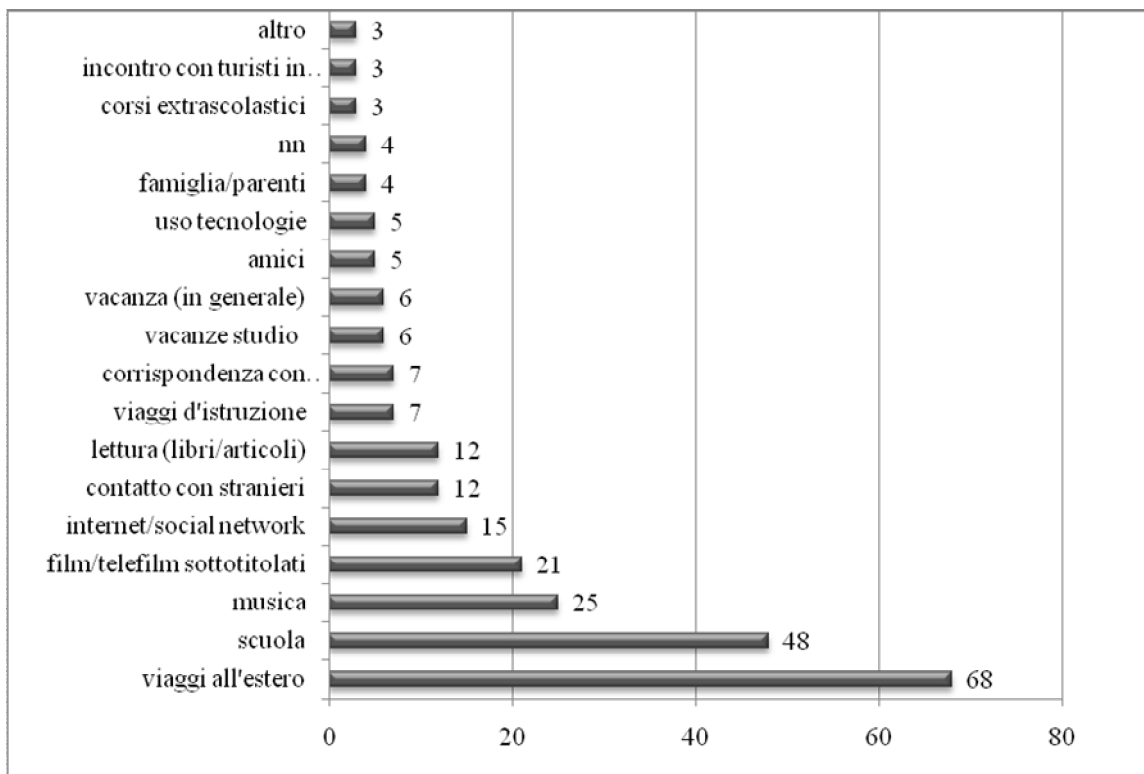
*Quesito:* Chi ha maggiormente sostenuto e aiutato i suoi apprendimenti linguistici per l'ambito lavorativo?

*Scelta multipla:* tutor aziendale; datore di lavoro; colleghi esperti; docenti di corsi di lingua; nessuno, ho lavorato autonomamente; altro (specificare).



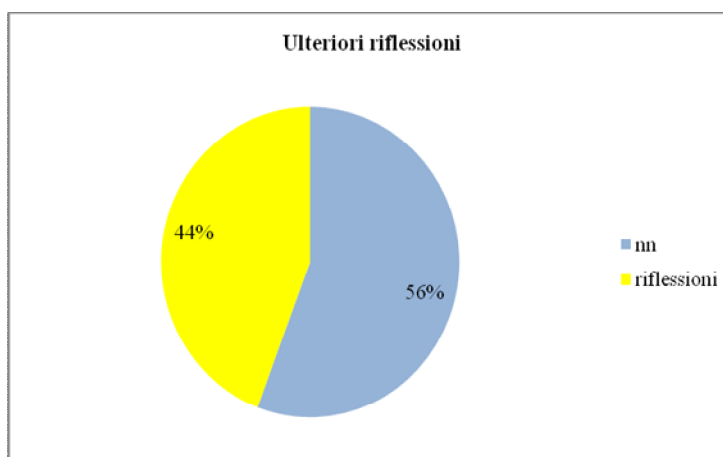
### III.iv Apprendimenti in situazioni non lavorative

*Quesito:* In quali situazioni non lavorative utilizza e impara una lingua straniera?



#### IV. Ulteriori riflessioni

*Quesito:* La preghiamo di aggiungere [...], anche in forma molto schematica, le eventuali riflessioni sorte durante la compilazione del presente questionario.



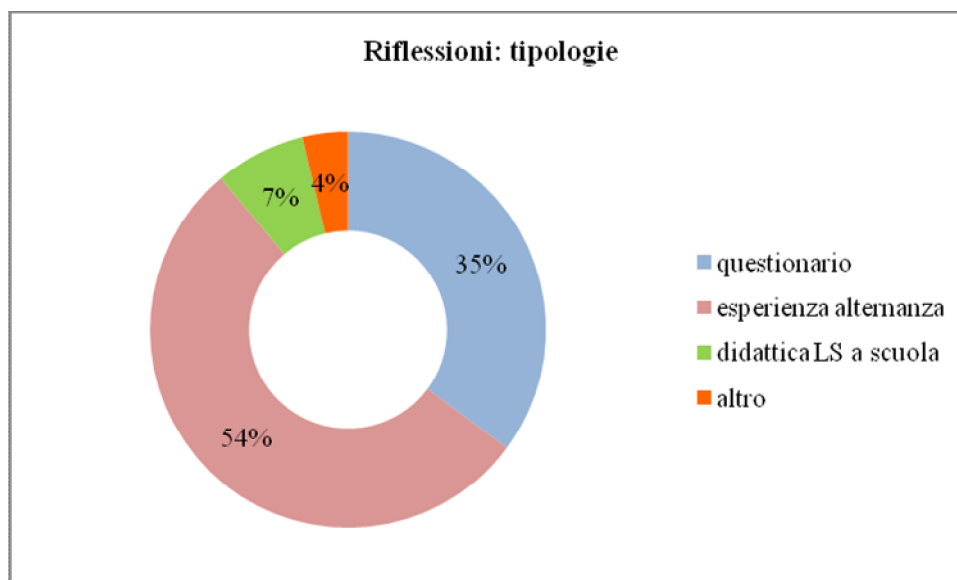
Le risposte fornite (il 44% del totale; nel 56% dei casi gli intervistati non hanno aggiunto commenti personali) sono state classificate entro 3 macrosezioni principali<sup>268</sup>:

1. *questionario*: i commenti relativi all'utilità e alla chiarezza del questionario;
2. *esperienza di alternanza*: le riflessioni circa la soddisfazione per le proprie esperienze di lavoro; l'uso o meno della lingua straniera; i suggerimenti per migliorare le esperienze future;
3. *didattica della lingua straniera (LS) a scuola*: opinioni su come l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera a scuola possa essere migliorata.

---

<sup>268</sup> Solo 2 risposte, calcolate nel grafico alla voce «altro» non sono state riconducibili alle 3 macrosezioni descritte.





### 2.3 Osservazioni

A livello generale, scorrendo i dati della sezione «Biografia», si osserva che il bacino d'utenza dell'I.I.S. analizzato, nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> dell'indirizzo Relazioni Internazionali per il Marketing (R.I.M.), è composto da una maggioranza di ragazze (il 76% degli intervistati); il campione interpellato si inserisce prevalentemente nella fascia d'età 17-18 anni (rispettivamente il 44% e il 39%).

Dai dati della seconda parte, «Ambito professionale», si evince che:

- in un contesto lavorativo futuro gli studenti immaginano di poter utilizzare la lingua straniera prevalentemente a fini commerciali, ovvero nella corrispondenza via *e-mail* o nelle conversazioni telefoniche finalizzate all'acquisto/vendita di merce tra la propria azienda e i *partner* stranieri. Emerge, tuttavia, anche un grado di "indeterminatezza", o "genericità" circa le possibili attività lavorative che richiedono la conoscenza della lingua straniera: il 23% degli interpellati, al quesito relativo alle occasioni d'uso della lingua straniera nella professione futura, risponde indicando «relazioni con l'estero e con persone straniere», oppure alludendo sinteticamente al proprio «futuro lavorativo». È interessante, inoltre, rilevare che il 15% degli studenti valuta la possibilità di studiare

e/o lavorare all'estero. Risulta molto limitata, invece, la prospettiva di un impiego nel settore turistico (solo il 2%);

- le esperienze di alternanza scuola-lavoro (27 alunni su 122 hanno indicato più di un periodo di alternanza) che hanno offerto l'occasione di utilizzare le lingue straniere rappresentano il 31% del totale. Nella maggior parte dei casi, gli studenti sono stati impegnati nella corrispondenza commerciale (invio di mail ai clienti) e in conversazioni telefoniche (rispettivamente il 36% e il 15% delle attività totali indicate) a cui seguono (con il 13%) le attività di traduzione.

La sezione dedicata alle «Competenze linguistico-comunicative» offre interessanti piste di riflessione:

- la mobilità, nella forma del «viaggio all'estero», rappresenta la prima motivazione per lo studio delle lingue straniere (34% delle risposte totali), seguita dall'interesse personale (31%) e dalla necessità per il lavoro (28%). L'esigenza di apprendere una lingua straniera per l'utilizzo delle nuove tecnologie corrisponde al 5% delle considerazioni totali;

- nell'autovalutazione delle competenze linguistico-comunicative gli studenti si collocano uniformemente sui livelli «buono» e «sufficiente» (50% e 47%);

- gli apprendimenti linguistici derivanti dalle esperienze di alternanza si collocano prevalentemente nelle categorie seguenti: terminologia specialistica (38%); scioltezza nella comunicazione (11%) e, più in generale, strategie per affrontare una situazione comunicativa formale (6%). Tuttavia, va tenuto in considerazione anche il 19% di risposte afferenti all'etichetta «nulla di nuovo». Le figure che supportano l'acquisizione di competenze linguistiche in ambito professionale sono innanzitutto i colleghi esperti (36%) e il tutor d'azienda (21%);

- le situazioni non lavorative che offrono opportunità di consolidamento e ampliamento delle competenze linguistico-comunicative sono molte e varie, in particolare, accanto

allo studio a scuola (19%), si rilevano: viaggi all'estero (27%); musica (10%); visione di film e telefilm in lingua originale con sottotitoli (8%).

Infine, nell'ultima sezione che raccoglie le «ulteriori riflessioni» degli intervistati, abbiamo potuto osservare che:

- il questionario si è rivelato utile e interessante per chi ha utilizzato la lingua straniera nell'esperienza di lavoro, anche se non sempre chiaro in alcuni punti;
- chi non ha utilizzato la lingua straniera in alternanza auspica di poterlo fare nelle esperienze future;
- la didattica della lingua straniera dovrebbe potenziare la dimensione dell'interazione orale.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

In seguito all'analisi dei risultati di un'indagine esplorativa condotta nelle classi IV e V dell'indirizzo Relazioni Internazionali per il Marketing di un I.I.S. poc'anzi esplicitate, riprendiamo le due linee guida, dichiarate in apertura del capitolo, che hanno orientato l'elaborazione del questionario utilizzato per la ricerca:

1. verificare la validità e l'efficacia dello strumento questionario semi-strutturato per una riflessione sull'insegnamento/apprendimento della lingua straniera a fini professionali;
2. identificare le competenze linguistico-comunicative che gli apprendenti maturano o possono maturare nelle esperienze di alternanza formativa e quali altre vie informali, non formali, occasionali concorrono al loro arricchimento.

Innanzitutto, per quanto riguarda la prima questione, possiamo concludere, alla luce dell'esperienza di somministrazione di un questionario ad un universo preciso, che lo strumento del questionario semi-strutturato può essere utile per avviare gli studenti all'analisi critica del proprio percorso di apprendimento e del proprio agire professionale in esperienze di alternanza scuola-lavoro. Esso può costituire un valido supporto sia per

gli apprendenti sia per i docenti di lingua straniera: per gli studenti è uno strumento di autovalutazione utile per la definizione delle abilità e conoscenze da affinare e rinforzare, in termini quantitativi quanto qualitativi, per l'arricchimento e la maturazione della competenza linguistico-comunicativa intesa come elemento strategico del proprio profilo a fini occupazionali; per i docenti rappresenta una guida per la determinazione dei bisogni e dei livelli di partenza degli alunni, necessaria alla progettazione dell'intervento educativo-didattico.

A livello operativo, è possibile immaginare una predisposizione e una somministrazione di un questionario a livello di singola classe o di istituto, secondo criteri diversi (confronto dei risultati di classi parallele per la costituzione di gruppi, unendo alunni di classi diverse per il raggiungimento di determinati obiettivi disciplinari ed educativi; valutazione globale dell'offerta formativa in ambito linguistico dell'istituto; valutazione dei punti di forza e delle criticità dei percorsi di alternanza formativa nell'ottica della formazione linguistica<sup>269</sup>) nella direzione della personalizzazione degli apprendimenti e della proposta di un P.T.O.F. capace di assicurare coerenza con gli obiettivi generali e educativi dei diversi tipi ed indirizzi di studio e di riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico del proprio territorio<sup>270</sup>.

Tuttavia, per far fronte al problema della "genericità" di alcune risposte, o della difficoltà a comprendere il significato di alcuni quesiti, si ritiene necessario un lavoro preliminare di "immersione progressiva" nelle modalità di analisi delle esperienze in situazione di lavoro e nella definizione delle competenze linguistiche ivi necessarie e nell'autovalutazione delle proprie competenze linguistiche.

Un discorso analogo è applicabile al secondo punto, ossia all'identificazione delle modalità e degli strumenti di apprendimento linguistico non formali, informali e occasionali. La loro elencazione e classificazione, attraverso la rielaborazione delle risposte ad un questionario semi-strutturato, orienta il docente nella scelta dei metodi, delle strategie e dei contenuti in sede di progettazione (in itinere) dell'azione didattica.

Si riconosce, in ultima istanza, il valore dello strumento in oggetto, ferma restando una sua preliminare contestualizzazione in un progetto educativo-didattico

---

<sup>269</sup> Facciamo qui riferimento ai concetti di «flessibilità» e «autonomia» richiamati negli ordinamenti in materia di istruzione e formazione. Cfr. L. 59/97, art. 21, c. 8; Dpr. 275/99, art. 5, cc. 1, 14.

<sup>270</sup> Cfr. L. 107/2015, art. 1, c 14, Nota Miur n. 2157 del 5 ottobre 2015.

riflessivo più ampio, che coinvolge il progetto personale di ciascuno studente (biografia; motivazioni; esperienze professionali; competenze disciplinari e generali; interessi; ...) e l'intenzionalità educativa e didattica del singolo docente e dell'istituto a cui appartiene. Il questionario andrebbe, così, a costituire un tassello del più ampio *puzzle* del percorso di sviluppo di competenza linguistico-comunicativa della singola persona. La componente, quindi, di una struttura riflessiva più complessa, che cercheremo di chiarire nelle proposte operative illustrate nella parte che segue.

## **PARTE IV**

### **PROPOSTE OPERATIVE E CONSIDERAZIONI FINALI**

*Il compito della scuola non è quello di trasportare i giovani da un ambiente di attività in un altro in cui siano costretti a studiare i resoconti degli studi altrui; ma di trasportarli da un ambiente di attività relativamente casuali (accidentali nei loro rapporti con l'intuizione ed il pensiero), in uno di attività prescelte in funzione di guida all'apprendere.*

J. Dewey

## Capitolo 1

### PROPOSTE OPERATIVE

Il lavoro fin qui esposto è stato orientato da tre filoni tematici fondamentali tra loro profondamente ed indissolubilmente concatenati:

- a) lo sviluppo di competenze linguistiche utili in ambito professionale;
- b) la valorizzazione degli apprendimenti non formali, informali e occasionali;
- c) l'alternanza scuola-lavoro.

Nei confronti di un pubblico di docenti di lingua straniera degli istituti di scuola secondaria (di I, ma soprattutto di II grado), gli spunti sollevati dall'analisi dei suddetti filoni hanno ricadute sul modo di pensare, progettare, realizzare la didattica della lingua straniera in raccordo al mondo delle professioni.

In questo capitolo si propongono strumenti metodologici frutto delle riflessioni fin qui condotte e volte alla concreta sintesi ed armonizzazione dei concetti-guida sopra esposti. Le proposte saranno esposte in diversi paragrafi, ciascuno focalizzato su una macroarea tematica:

- 1) analisi delle esperienze di lavoro nella prospettiva dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera;
- 2) analisi delle esperienze non formali, informali e occasionali di utilizzo e apprendimento della lingua straniera;
- 3) unità di apprendimento per un raccordo tra glottodidattica e alternanza scuola-lavoro.

#### **1.1 Analisi delle esperienze di lavoro nella prospettiva dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera**

Argomentata la portata formativa delle esperienze di lavoro, nonché dimostrata, attraverso gli studi di caso discussi, la loro ricchezza per lo sviluppo di competenze linguistiche, possiamo affermare la necessità di una loro integrazione a pieno titolo nel

percorso di crescita personale, linguistico e professionale di ciascuno studente. Abbiamo più volte ribadito che i docenti, in virtù di quanto discusso, sono chiamati a valorizzare le occasioni di apprendimento e di esercizio e maturazione di competenza esterne alla scuola, comprese quelle in ambito lavorativo.

In questa prospettiva, si ritiene utile identificare le competenze linguistiche richieste nel mondo del lavoro muovendo da un'analisi strutturata e approfondita delle esperienze di alternanza scuola-lavoro vissute dagli alunni ai fini di un loro inserimento nella didattica della lingua straniera e, perciò, di una loro condivisione a livello di gruppo classe. Un tale impegno permette non solo di concretizzare la personalizzazione degli apprendimenti, attraverso la riflessione guidata e l'autovalutazione dello studente sul proprio agire e, quindi, sulla manifestazione delle proprie competenze e i margini di miglioramento, ma anche di innescare il motore della motivazione, soddisfacendone soprattutto il bisogno di stima e di autorealizzazione<sup>271</sup>. La circolarità che si può così attuare riguarda la scuola e il lavoro, il singolo e la collettività, l'alunno e il gruppo (classe) in cui è inserito.

In questo paragrafo si è cercato di allestire una *Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa* con una duplice finalità: accompagnare gli studenti nell'autovalutazione delle proprie competenze linguistico-comunicative spendibili in ambito professionale e offrire percorsi per una didattica della lingua straniera costruita sulle esperienze di lavoro.

Il modello di *Scheda* è stata progettata prendendo spunto dalle *Schede di analisi per l'attività di tirocinio degli studenti che hanno ottenuto riconoscimento di CFU per le attività lavorative* a cura del gruppo di studio sull'alternanza formativa della cattedra di Pedagogia del lavoro del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo diretto dal prof. G. Bertagna<sup>272</sup> e volte alla promozione delle esperienze lavorative degli studenti nell'ambito del tirocinio curricolare previsto nei corsi delle lauree triennali e magistrali. Le *Schede* orientano lo studente in «tirocinio in assetto lavorativo» nello studio e, soprattutto, nell'applicazione delle categorie

---

<sup>271</sup> Il bisogno di stima e di autorealizzazione sono posti al vertice della piramide motivazionale costruita dallo psicologo statunitense nel 1954. Per un approfondimento sul concetto di "bisogno" in relazione alla motivazione, si rimanda a: A.H. Maslow, *Motivazione e personalità* [1954], Ed. Armando Armando, Roma 2010.

<sup>272</sup> Cfr. <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/1557/73285.pdf> [ultima consultazione: 28/12/2015].



pedagogiche di azione, abitudine, routine, abilità, automatismo, disposizione, dispositivi, nonché della triade competenza - abilità - conoscenza e nell'analisi dei processi lavorativi ai fini della stesura della *Relazione di tirocinio*.

Si tratta di un modello operativo per l'introduzione a pieno titolo della pratica del lavoro (di qualunque lavoro) nella teoria dello studio universitario, offrendo agli studenti il riconoscimento delle attività lavorative svolte o in corso di svolgimento, anche per professioni non direttamente connesse all'indirizzo di studi (una studentessa del Dipartimento di Scienze umane e sociali potrà, quindi, redigere la propria Relazione di tirocinio sulla propria esperienza di barista o commessa)<sup>273</sup>.

Seguendo il cammino tracciato dalla ricerca nel gruppo di Pedagogia del lavoro, abbiamo steso un modello di *Scheda* specifica per l'ambito glottodidattico, frutto di un percorso a più tappe:

- a) analisi dei processi di lavoro e definizione delle attività svolte da una determinata figura professionale;
- b) identificazione delle competenze, delle abilità e delle conoscenze dapprima professionali generali e poi linguistiche necessarie alla figura professionale in esame;
- c) analisi dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro: compiti linguistici e competenze, abilità, conoscenze linguistiche utilizzate, apprese, ampliate.

Si propone di seguito il modello di *Scheda* predisposto per gli studenti e, pertanto, corredato di spiegazioni anche nozionistiche per il chiarimento dei concetti pedagogici e glottodidattici coinvolti.

---

<sup>273</sup> Per un approfondimento sull'esperienza dell'Università di Bergamo in relazione ai tirocini in assetto lavorativo si rimanda a: A. Potestio, *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in «Formazione, lavoro, persona», V, 15, 2015, pp. 25-32.

**SCHEMA DI ANALISI DELL'ESPERIENZA DI LAVORO  
IN PROSPETTIVA LINGUISTICO-COMUNICATIVA**

Definita la figura professionale che s'intende osservare, si proceda secondo i punti seguenti:

1) analizzare i processi di lavoro tipici dell'impresa/ente/organizzazione presso la quale tale professionista è impiegato secondo l'esempio seguente:

<i>Figura professionale:</i>	
<i>Impresa/organizzazione/ente di riferimento:</i>	

<b>Analisi dei processi di lavoro dell'impresa/organizzazione/ente di riferimento</b>					
<i>FASE 1</i>	<i>FASE 2</i>	<i>FASE 3</i>	<i>FASE 4</i>	<i>FASE 5</i>	<i>FASE 6</i>

2) identificare il processo di lavoro in cui opera il professionista in esame;

3) precisare le mansioni del professionista:

<i>Attività di .....</i>
1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

4) individuare le competenze, abilità e conoscenze generali e, in seguito, le competenze, le abilità e le conoscenze linguistiche necessarie per lo svolgimento delle attività sopra elencate. Si considerino le indicazioni seguenti<sup>274</sup>:

<sup>274</sup> Le definizioni sono rielaborate da quanto indicato nell'EQF. Cfr. *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Commissione europea, 2009. URL di consultazione: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf) [ultima consultazione 13/12/2015].

<i>Competenza</i>	Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.
<i>Abilità</i>	La capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
<i>Conoscenza</i>	Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

5) riflettere sulla propria esperienza lavorativa secondo lo schema seguente:

<b>Esperienza di lavoro</b>	
<i>Impiego:</i> ..... <i>Compito:</i> ..... <i>Attività primaria:</i> (fase dei processi di lavoro in cui si inserisce l'attività del professionista in esame) <i>Attività secondarie:</i> - ..... - ..... - .....	
<b>Competenze, abilità, conoscenze linguistiche coinvolte in ambito di lavoro</b>	
<i>Competenze</i>	NB. - Da scegliere sulla base dei compiti specifici della figura professionale in esame - indicare il livello raggiunto tra i seguenti: <i>Livello base:</i> lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali. <i>Livello intermedio:</i> lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità conseguite. <i>Livello avanzato:</i> lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli <sup>275</sup> .
<i>Abilità</i>	<i>Comprensione scritta; comprensione orale</i> <i>Produzione scritta; produzione orale</i> <i>Interazione scritta; interazione orale</i> <sup>276</sup> .

<sup>275</sup> Cfr. Modello di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione.

URL: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/12952/11210> [ultima consultazione 01/12/2015].

<sup>276</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124. Gli alunni sceglieranno le abilità effettivamente impiegate nella realizzazione del compito in corso di analisi.

<i>Conoscenze</i>	- ..... - ..... - .....
<i>Materiali</i>	Elenco dei documenti consultati e prodotti durante l'attività. (Allegare copia dei documenti)

6) valutare le ricadute dell'esperienza lavorativa in termini di costruzione di competenza linguistica. Le riflessioni possono essere guidate dalla tabella che segue:

<b>Che cosa sapevo già</b>	(Competenze/abilità/conoscenze) Che livello di competenza ho dimostrato? Sono soddisfatto? Quali sono gli obiettivi futuri?
<b>Che cosa ho migliorato</b>	(Competenze/abilità/conoscenze) Chi mi ha supportato? Come ho lavorato per migliorare? (studio autonomo; richiesta di aiuto a colleghi/docenti;...)
<b>Che cosa ho imparato di nuovo</b>	(Competenze/abilità/conoscenze) Chi mi ha supportato? Come ho lavorato per imparare? (studio autonomo; richiesta di aiuto a colleghi/docenti;...)

Corredare le proprie affermazione con esempi concreti, anche esposti in forma narrativa.

Proviamo di seguito ad illustrare gli orientamenti che possono manifestarsi al docente impegnato nella rielaborazione delle risposte fornite dagli studenti alle domande e alle analisi contenute nella scheda proposta:

Spunti da <i>Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa</i>	
Sezioni della <i>Scheda</i>	Orientamenti generali per il docente
1) Analizzare i processi di lavoro dell'impresa e 2) identificare quello in cui opera il professionista in esame.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le figure professionali più richieste/maggiormente sperimentate dagli alunni in alternanza scuola-lavoro;</li> <li>- gli enti di riferimento e, quindi, quali i settori produttivi o i servizi in cui avviene l'alternanza;</li> <li>- i processi di lavoro maggiormente coinvolti.</li> </ul>
3) Precisare le mansioni del professionista.	- I compiti da svolgere e quali richiedono una competenza linguistica specifica.
4) Individuare le competenze, abilità e conoscenze generali e, in seguito, le competenze, le abilità e le conoscenze linguistiche necessarie per lo svolgimento delle attività sopra elencate.	- Competenze, abilità, conoscenze linguistiche da rinforzare, arricchire, recuperare.
5) Riflettere sulla propria esperienza lavorativa secondo lo schema: <ul style="list-style-type: none"> <li>- esperienza di lavoro: impiego; compito; attività primarie; attività secondarie;</li> <li>- competenze (con indicazione del livello raggiunto tra base, intermedio, avanzato), abilità (comprensione scritta/orale; produzione scritta/orale; interazione scritta/orale), conoscenze linguistiche coinvolte in ambito di lavoro;</li> <li>- materiali (documenti consultati e prodotti).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livello di competenza raggiunto dagli allievi;</li> <li>- abilità da rinforzare;</li> <li>- conoscenze da approfondire o da introdurre nella programmazione;</li> <li>- materiali autentici; materiali prodotti in lingua straniera dagli alunni per assolvere compiti non linguistici.</li> </ul>
6) Valutare le ricadute dell'esperienza lavorativa in termini di costruzione di competenza linguistica (che cosa sapevo già; che cosa ho migliorato; che cosa ho imparato di nuovo).	NB: queste sezioni in particolare forniscono utili indicazioni per la personalizzazione degli apprendimenti.

Tab. XXXIV

Spunti da «Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa»

La prima *Scheda* che abbiamo costruito può, quindi, costituire un valido supporto all'intervento didattico del docente di lingua straniera, inserendosi in un contesto di lavoro volto alla personalizzazione degli apprendimenti e all'insegnamento per competenze, con particolare attenzione ed impegno concentrati sull'autovalutazione da parte degli studenti come elemento strategico per il *lifelong learning*.

Come si evince dalla tabella, infatti, il docente potrà costruire il proprio intervento didattico declinandolo sulle professioni e sui processi lavorativi che gli studenti conoscono non solo teoricamente, ma anche praticamente, avendoli sperimentati in prima persona. Come più volte sottolineato nel corso di questo lavoro, si inverte lo schema unidirezionale per cui la teoria precede la pratica, la scuola il lavoro, il formale il non formale, l'informale e l'occasionale: la sfida che s'intende intraprendere è quella della progettazione dell'apprendimento formale a scuola a partire dagli indirizzi sollevati dall'informale e dall'occasionale delle esperienze lavorative.

Osservando la *Tab. XXXIV*, concludiamo che, con il supporto della *Scheda di analisi* proposta, le domande del QCER che abbiamo presentato in apertura di questo lavoro di ricerca possono ora trovare, alla luce di un percorso di studio dei processi di lavoro esperiti nell'ottica della competenza linguistica, una più significativa risposta, frutto dell'analisi riflessiva dell'agire professionale:

- Posso prevedere gli ambiti in cui i miei apprendenti si troveranno ad agire e le situazioni che si troveranno a dover fronteggiare? Se sì, che ruoli avranno?
- Con che tipo di persone avranno a che fare?
- Che rapporti personali o professionali avranno e in quale quadro istituzionale si svolgeranno?
- A quali oggetti avranno bisogno di riferirsi?
- Quali compiti dovranno eseguire?
- Quali temi dovranno affrontare?
- Dovranno parlare, o semplicemente comprendere quello che ascoltano o leggono?
- Che tipo di cose si troveranno ad ascoltare o leggere?
- In quali condizioni si troveranno ad agire?<sup>277</sup>

A ben vedere, negli studi di caso abbiamo trovato risposte articolate a questi quesiti. Si pensi al caso della *sales assistant* (la figura, tra quelle trattate, che meglio

---

<sup>277</sup> AA.VV., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, cit., pp. 56-57.

aderisce agli sbocchi lavorativi comunemente attesi, ad esempio, da un alunno dell'indirizzo Amministrazione, finanza e marketing di un istituto tecnico) in cui, utilizzando le griglie del QCER<sup>278</sup>, abbiamo definito compiti, contesti situazionali d'uso della lingua, attività di comunicazione linguistica e tipologie di testo affrontate in ambito lavorativo da tale figura professionale<sup>279</sup>.

L'integrazione dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro nella didattica formale della lingua straniera consente di delineare gli «ambiti», le «situazioni», le «condizioni» d'uso della lingua straniera in campo professionale; lo studio dei processi lavorativi dell'impresa in cui lo studente/apprendista ha prestato servizio permette di tracciare il «quadro istituzionale» entro cui si snodano «i rapporti personali o professionali». Allo stesso modo, si definiscono le abilità richieste e il livello di competenza necessario («parlare, o semplicemente comprendere quello che ascoltano o leggono») e si individuano i contenuti e le tipologie dei testi da affrontare attingendo alla raccolta di materiale autentico consultato e/o prodotto dagli stessi apprendenti in situazione di lavoro.

---

<sup>278</sup> Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.

<sup>279</sup> Cfr. Tab. XXVIII, *Contesto situazionale d'uso della lingua straniera dell'impiegato commerciale* (p. 168); Tab. XXIX, *Attività di comunicazione linguistica dell'impiegato commerciale* (p. 169); Tab. XXX, *Tipologie testuali utilizzate dall'impiegato commerciale* (p. 169).

## **1.2 Analisi delle esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera**

Come si è evidenziato nella prima parte di questa tesi, la valorizzazione degli apprendimenti avvenuti in situazioni non formali, informali e occasionali si inserisce nell'ampio progetto europeo di sostegno all'apprendimento permanente come strumento di crescita economica e rafforzamento della competitività su scala internazionale. Anche i dati raccolti attraverso la ricerca esplorativa sul campo tramite questionario hanno segnalato un ricco e variegato itinerario di apprendimento linguistico alternativo al tracciato scolastico.

Sul calco di quanto detto nel paragrafo precedente intorno alla riflessione sulle esperienze lavorative in prospettiva linguistica, avanziamo qui un ulteriore progetto di *Scheda di analisi delle esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera* per accompagnare l'apprendente nella riflessione sul proprio agire in termini di crescita di competenze linguistiche.

Si sottolinea, anche in questo caso, l'importanza di allegare documentazione esemplificativa come prodotto della propria competenza<sup>280</sup>, ma anche come materiale autentico di lavoro per il gruppo classe.

---

<sup>280</sup> Il *Portfolio delle lingue (PEL)* comprende, infatti, ad integrazione del *Passaporto delle lingue* con il riferimento ai livelli di competenza del QCER e della *Biografia linguistica* che include informazioni sulle esperienze linguistiche (formali, non formali, informali e occasionali dell'apprendente), un *Dossier* per «selezionare e raccogliere documenti che illustrino i risultati e le esperienze descritti nella biografia» (Cfr. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml> [ultima consultazione: 20/12/2015]).



**SCHEDA DI ANALISI DELLE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO NON  
FORMALI, INFORMALI E OCCASIONALI PER LO SVILUPPO DI  
COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE IN LINGUA STRANIERA**

Che differenza c'è tra «apprendimenti formali», «apprendimenti non formali» e «apprendimenti informali»?

<i>Apprendimento formale</i>	Apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari.
<i>Apprendimento non formale</i>	Apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza [...] in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.
<i>Apprendimento informale</i>	Apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero

*Fonte: D.Lgsv 16 gennaio 2013 , n. 13, art. 2, co. 1*

È possibile delineare un primo percorso di studio delle esperienze di apprendimento non formale e informale al fine di coglierne il valore e la potenzialità per il rinforzo della nostra competenza linguistica secondo le indicazioni che seguono.

1) Individuare le occasioni di apprendimento della lingua straniera al di fuori della scuola (apprendimento formale).

<b>In quali situazioni al di fuori della scuola e del lavoro usi e apprendi una o più lingue straniere?</b>		
<input type="checkbox"/> viaggi all'estero in famiglia	<input type="checkbox"/> musica	<input type="checkbox"/> lettura libri in lingua originale
<input type="checkbox"/> viaggi all'estero con gli amici	<input type="checkbox"/> (tele)film in lingua originale	<input type="checkbox"/> lettura articoli cartacei/online
<input type="checkbox"/> vacanze studio	<input type="checkbox"/> social network	<input type="checkbox"/> uso del pc (software; ...)
<input type="checkbox"/> viaggi d'istruzione	<input type="checkbox"/> chat	<input type="checkbox"/> altro....

2) approfondire quanto indicato nella tabella precedente, seguendo il modello dato qui di seguito:

Situazione: .....	
<b>Obiettivi posti</b>	Es. Perché guardo un film in lingua originale e non nella versione in italiano? Perché leggo un articolo in lingua straniera e non su un quotidiano in italiano? Cosa voglio imparare a livello linguistico?
<b>Obiettivi raggiunti</b>	Competenze/abilità/conoscenze Quali ho rinforzato? Quali ho appreso <i>ex novo</i> ? Quali difficoltà ho incontrato?
<b>Esempi e documenti</b>	Fornire esempi concreti attraverso il materiale autentico utilizzato. Es. indicare il testo di una canzone in lingua straniera ed indicare che cosa si è appreso: - conoscenze: lessico; strutture grammaticali e morfosintattiche; contenuti culturali; varietà linguistiche di registro, diatopiche, diastratiche, gerghi; ... - abilità: comprensione orale/scritta - competenza: utilizzare la lingua straniera per leggere, comprendere e interpretare diverse tipologie testuali per scopi professionali e personali

Questa seconda *Scheda* offre al docente l'occasione di raccordare la dimensione dell'extra-scuola con la progettazione formale dell'azione didattico-educativa nella prospettiva della formazione olistica della persona e del recupero e rinnovo della motivazione degli alunni all'apprendimento della lingua straniera.

Per quanto concerne la questione della motivazione, riprendiamo qui le interessanti domande proposte da Balboni:

Che cosa induce lo studente a ritenersi soddisfatto della sua *scelta* di studiare una lingua straniera? E nel caso dell'*obbligo* di studiare una lingua, come avviene nella scuola, che cosa può convincere lo studente a impegnarsi?<sup>281</sup>

Balboni risponde proponendo il paradigma del «dovere - bisogno - piacere»<sup>282</sup>, per cui:

- il *dovere*, dominante nelle situazioni didattiche tradizionali, produce apprendimento (inteso come processo razionale basato sulla memoria a breve termine) e non acquisizione (processo inconscio che entra nella memoria a lungo termine)<sup>283</sup>;

- il *bisogno*, che deve essere percepito, ma che ha come limite, in qualità di spinta motivazionale, la finitezza;

- il *piacere*, molla motivazionale potentissima.

La *Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa* suggerisce allo studente di riflettere sulla dimensione del «bisogno» come «mancanza» di una determinata conoscenza, abilità, competenza riconosciuta come necessaria per lo svolgimento di un compito professionale. È vero che, come nota Balboni, il bisogno in quanto mancanza si estingue con il proprio soddisfacimento; il processo che il docente deve sostenere, nella prospettiva educativa che abbiamo assunto a guida del nostro ragionamento, è proprio quello del passaggio da un «bisogno» di competenza linguistica di natura "dispositiva", dettato cioè dalle contingenze situazionali professionali, ad un «desiderio» di competenza linguistica, legato alla

---

<sup>281</sup> P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, cit., p. 37.

<sup>282</sup> *Ivi*, pp. 37-38.

<sup>283</sup> *Ivi*, p. 33.

volontà della persona, ossia intenzionalmente, razionalmente, liberamente e responsabilmente scelto in quanto buono per sé<sup>284</sup>.

Riprendendo gli studi di caso, possiamo affermare che tutti e tre i professionisti considerati non presentano il bisogno immediato di migliorare la propria competenza linguistica: essi adempiono ai loro doveri con successo; lo studio della lingua straniera scaturisce, quindi, dal «desiderio» attivo di perfezionare la propria professionalità.

La presa di coscienza delle competenze linguistiche necessarie ad un professionista per lavorare "bene" è il primo passo lungo il più ampio e complesso percorso di maturazione della persona nella propria totalità: ecco perché parliamo di un'azione didattica, ma anche educativa del docente.

Infine, il «piacere» di studiare una lingua, che può essere valorizzato dalla *Scheda di analisi delle esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera* attraverso l'utilizzo, a scopo glottodidattico, di materiali e strumenti utilizzati liberamente, per scelta, dagli allievi nel tempo libero. Il docente avrà, così, la possibilità di utilizzare materiale non solo autentico, ma significativo in quanto proposto dagli alunni stessi. Un altro passo, quindi, dall'obbligo scolastico (bisogno, necessità di studiare la disciplina per ottenere il diploma) al piacere e al desiderio di imparare la lingua straniera.

### **1.3 Piste per la didattica della lingua straniera**

Come già si è accennato in precedenza, l'uso degli strumenti sopra illustrati richiede, per attualizzarne appieno le potenzialità formative, un contesto di lavoro non improvvisato, ma permeato di intenzionalità educativa matura, conscia della complessità e, va riconosciuto, anche dell'impegno e della fatica implicate in una effettiva progettazione didattica per competenze ispirata ai principi della personalizzazione<sup>285</sup>. Inoltre, se si considera la dinamica educativa come l'incontro di due soggetti attivi, l'insegnante e l'alunno, appare evidente che il frutto dell'analisi riflessiva della pratica lavorativa e delle competenze linguistiche ivi coinvolte non può che essere colto in un terreno in cui

---

<sup>284</sup> Cfr. A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011, p. 157.

<sup>285</sup> Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.

si sono sparsi i semi dell'autovalutazione, della riflessività, dell'intenzionalità, della responsabilità, del *lógos*, della libertà nel proprio agire.

I modelli costruiti nel corso di questa tesi sono stati intesi, quindi, come strumenti all'interno di un progetto formativo di ampio respiro, che non coinvolge unicamente la didattica della lingua straniera, ma che riflette l'intenzionalità educativa di un Consiglio di classe (se a livello di classe, o di un Collegio docenti, a livello d'istituto) che vuole fare delle esperienze di alternanza scuola-lavoro un'occasione formativa integrativa, e non concorrenziale, dell'apprendimento formale scolastico.

L'utilizzo dei modelli proposti implica, da parte del docente, una programmazione didattico-educativa in itinere e sempre nuova, poiché costruita sulla base degli stimoli offerti dalla documentazione raccolta tramite le schede (e, pertanto, determinati dal contesto situazionale specifico di una determinata classe, di un determinato istituto, in un territorio ben preciso) e, in fondo, specchio e attualizzazione del fondamentale carattere situato della competenza.

Vediamo nel concreto della progettazione di una *Unità di Apprendimento* per la lingua straniera le ricadute di quanto finora detto, concependo l'azione didattica del docente in termini di guida alla riflessione sulle esperienze di lavoro e all'autovalutazione delle competenze linguistiche. Abbiamo predisposto un modello per la costruzione di unità di apprendimento rivolte alle classi del secondo biennio e del quinto anno di istituti tecnici ad indirizzo Amministrazione, finanza e marketing o Relazioni internazionali per il marketing. Ci siamo focalizzati, nella realizzazione di questa "unità guida", sulla figura professionale dell'impiegato di un ufficio acquisti, ricollegandoci a quanto esposto nel dettaglio nelle *Tab. XIV-XVII* relativamente alle attività; competenze, abilità, conoscenze generali e linguistiche di tale figura<sup>286</sup>, ipotizzando che da un'analisi delle esperienze di lavoro sul modello delle *Schede* che abbiamo poc'anzi presentato sia emersa la necessità di rinforzare la lingua straniera nell'orale, principalmente utilizzata nell'interazione al telefono.

---

<sup>286</sup> Cfr. *Tab. XIV, Attività dell'addetto dell'ufficio acquisti* (p. 113); *Tab. XV, Competenze, abilità, conoscenze generali dell'addetto dell'ufficio acquisti* (pp. 113-114); *Tab. XVI, Competenze, abilità, conoscenze linguistiche dell'addetto dell'ufficio acquisti* (p. 115-116); *Tab. XVII, Esempio di esperienza di lavoro: competenze, abilità e conoscenze linguistiche ivi coinvolte* (p. 117-118).

Unità di apprendimento per la LS a partire dalle esperienze di alternanza-scuola lavoro	
<b>Prodotto finale</b>	Aggiornamento di una piattaforma online (o di una sezione specifica del sito d'istituto) volta ad offrire suggerimenti pratici ai colleghi studenti per l'uso della lingua straniera in ambito professionale.
<b>Competenza</b>	Utilizzare la L2 per scopi comunicativi in situazioni professionali.
<b>Abilità</b>	<i>Interazione orale</i> Gli alunni sono in grado di comunicare con sicurezza ed efficacia su argomenti che trattano abitualmente inerenti al loro indirizzo di studi. Scambiano informazioni, le controllano e le confermano, fanno fronte a situazioni meno frequenti e spiegano perché qualcosa costituisce un problema.
<b>Conoscenze</b>	<i>Conoscenze specialistiche (oggetto dell'interazione orale)</i> - modalità e strumenti di comunicazione aziendale esterna e interna; - offerta e negoziazione; - condizioni di pagamento e relativa documentazione (fatturazione); IVA; - ordini (conferma; modifica; cancellazione) e relativa documentazione; - condizioni e modalità di spedizione e consegna e relativa documentazione; - tipologie di reclamo.  <i>Conoscenze linguistiche (mezzo dell'interazione orale)</i> Le strutture grammaticali e morfo-sintattiche, le funzioni linguistiche, il lessico, le varietà linguistiche (di registro, diatopiche, diastratiche), la fraseologia e la terminologia commerciale generale relativa agli argomenti indicati.  <i>Testi:</i> corrispondenza commerciale; relazioni; avvisi; manuali; regolamenti; materiale pubblicitario; segnalazioni; biglietti da visita.
<b>Metodologie</b>	Lavoro individuale; lavoro a coppie/in piccolo gruppo; lezioni partecipate; discussioni.  <b>Condivisione di esperienze, di soluzioni di problemi incontrati nei periodi di alternanza; confronto.</b>
<b>Strumenti</b>	Libro di testo; materiale preparato <i>ad hoc</i> dall'insegnante; <b>esempi tratti dalle esperienze di lavoro degli studenti (presentazioni sul modello della Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa).</b>
<b>Abilità coinvolte nello svolgimento delle attività previste</b>	Dato l'uso convenzionale della LS in classe per lo svolgimento delle attività, si potranno esercitare:  <i>Comprensione orale</i> Gli alunni sono in grado di comprendere i punti essenziali di discorsi in lingua su

<p><i>dall'UdA</i> (passibili di valutazione secondo i criteri stabiliti dal docente nel rispetto del P.O.F.)</p>	<p>argomenti afferenti il proprio campo professionale: ascolto della narrazione in lingua dei compagni inerente le esperienze di lavoro e le ivi difficoltà incontrate nell'interazione orale.</p> <p><i>Produzione orale</i> Gli alunni sono in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate di argomenti che rientrano nel loro indirizzo di studi e di esperienze vissute in ambito lavorativo.</p> <p><i>Produzione scritta</i> Gli alunni sono in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati (linearità, coesione e coerenza) su argomenti che rientrano nel loro indirizzo di studi.</p> <p><i>Interazione orale</i> Gli alunni sono in grado di prendere parte ad una discussione informale in contesto familiare facendo commenti, esponendo chiaramente, seppur con qualche esitazione e imprecisione, il proprio punto di vista, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e reagendo a quelle avanzate da altri.</p>
---	--

Tab. XXXV

*Modello di Unità di apprendimento per la LS a partire dalle esperienze professionali degli alunni*

L'unità di apprendimento proposta, che funge da modello-guida da tagliare, poi, sulle "misure" (le esigenze, le motivazioni, le esperienze, il livello di competenza linguistica,...) del destinatario (la classe; il singolo allievo), si apre con l'indicazione di un «Prodotto finale». La ricerca che abbiamo fin qui condotto ci ha portati ad affermare con sempre più rinnovata convinzione il primato dell'azione nel dibattito sulla costruzione della competenza linguistica. Pertanto, anche questa UdA vuole ricondurre la propria preoccupazione primaria (il confronto di situazioni d'uso della lingua straniera nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro relativamente all'interazione orale telefonica in un ufficio acquisti) alla realizzazione di un prodotto concreto. In questo caso, si è immaginato l'aggiornamento di una piattaforma online (o di una sezione specifica del sito d'istituto) volta ad offrire suggerimenti pratici ai colleghi studenti per l'uso della lingua straniera in ambito professionale. Si tratterebbe di una sorta di raccolta di buone pratiche per l'uso della lingua straniera rivolto agli studenti in alternanza scuola-lavoro, magari costruito sul modello domanda-risposta (Come fare per...?) dove indicare le diverse soluzioni e strategie effettivamente messe in campo con successo

dagli studenti nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro oppure individuate con i compagni attraverso la discussione successiva all'esperienza professionale svolta in classe guidati dal docente.

La competenza in questione, «utilizzare la L2 per scopi comunicativi in situazioni professionali» viene declinata nello specifico dell'abilità di interazione orale e coinvolge conoscenze che abbiamo distinto in:

- «conoscenze specialistiche (oggetto dell'interazione orale)»: gli argomenti trattati nell'interazione orale telefonica in ambito professionale. Si tratta, perciò, di contenuti afferenti all'ambito specialistico in cui si inserisce la figura professionale esaminata. Accanto alle nozioni generali (modalità e strumenti di comunicazione aziendale esterna e interna; offerta e negoziazione; ordini, condizioni e modalità di pagamento e consegna e relativa documentazione; reclami) si aggiungeranno quelle specifiche dell'azienda e del settore di appartenenza;
- «conoscenze linguistiche (mezzo dell'interazione orale)»: la lingua straniera è concepita come mezzo e non come fine dell'azione. Essa, perciò, deve essere funzionale allo svolgimento del compito (non linguistico) del professionista. Accanto alla padronanza delle strutture grammaticali, morfo-sintattiche di base, delle funzioni linguistiche, del lessico e della fraseologia generale dell'ambito commerciale, è necessario acquisire anche la terminologia specialistica del settore.

Nella medesima casella si sono poi inseriti i testi disponibili in ambito professionale da cui attingere i contenuti delle interazioni orali: corrispondenza commerciale; relazioni; avvisi; manuali; regolamenti; materiale pubblicitario; segnalazioni; biglietti da visita.

Nel campo delle «metodologie», invece, abbiamo previsto lavori sia individuali sia collettivi (a coppie, in piccolo gruppo) per discussioni e dibattiti. La novità introdotta dall'integrazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro consiste nella possibilità di condividere e confrontare a livello di gruppo classe le esperienze vissute, le soluzioni attuate per risolvere le difficoltà linguistiche incontrate nei periodi di alternanza.

Tra gli «strumenti» di lavoro, oltre al tradizionale libro di testo (nelle sue versioni cartacea e multimediale) e al materiale che il docente potrà preparare *ad hoc*



per la classe, si potrà disporre di esempi tratti dalle esperienze di lavoro degli studenti presentati secondo le indicazioni della *Scheda di analisi dell'esperienza di lavoro in prospettiva linguistico-comunicativa*.

In ultima istanza, si è ritenuto opportuno evidenziare ulteriori abilità linguistiche che saranno esercitate nel corso dello svolgimento delle attività previste, previo accordo tra docente ed allievi di utilizzare convenzionalmente la lingua straniera quale lingua veicolare nel corso delle lezioni. Per narrare ai compagni le proprie esperienze sarà necessaria l'abilità orale della produzione; il confronto e il dibattito rientrano nella sfera dell'interazione orale; l'aggiornamento della piattaforma online richiede padronanza nella produzione scritta.

*In questo capitolo ci siamo occupati di ...*

Nel corso di questo capitolo abbiamo illustrato alcune proposte operative per l'introduzione a pieno titolo delle esperienze di lavoro e, più in generale, extrascolastiche nella classe di lingua straniera come occasioni di crescita in termini di competenza linguistica.

A tal proposito, si sono costruite la *Scheda di analisi delle esperienze di lavoro nella prospettiva dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative in lingua straniera* e la *Scheda di analisi delle esperienze non formali, informali e occasionali di utilizzo e apprendimento della lingua straniera* come strumenti ad uso sia degli studenti, come guida nell'autovalutazione e nel rinforzo del «desiderio» di essere competenti, sia dei docenti, come orientamento nonché materiale per la progettazione dell'intervento didattico-educativo.

In questa seconda direzione, ossia ponendoci dal punto di vista del docente di lingua straniera, abbiamo suggerito un modello per la stesura di Unità di apprendimento significative che facciano tesoro delle esperienze di alternanza scuola-lavoro vissute dagli studenti.

## *Considerazioni finali*

A guisa di conclusione, andremo di seguito a ripercorrere il ragionamento esposto nella tesi, cercando di dare risposta alle domande che ci siamo posti all'inizio dei lavori ed esplicitando le ulteriori considerazioni che sono sorte man mano che il progetto prendeva forma.

In apertura, abbiamo dichiarato l'intento di raccordare le sfere della formazione, della persona e del lavoro nell'ottica dello sviluppo della competenza linguistica attraverso l'integrazione e il riconoscimento della portata educativa delle esperienze di alternanza scuola-lavoro, preziose anche per un adattamento della didattica formale della lingua straniera in termini di motivazione e di spendibilità professionale.

L'analisi delle competenze linguistiche dal punto di vista del loro utilizzo in ambito lavorativo si è naturalmente intrecciata con i temi della identificazione e valorizzazione degli apprendimenti non formali, informali e occasionali e dell'alternanza scuola-lavoro, evidenziando contemporaneamente la necessità di modelli didattici flessibili e personalizzati.

Le competenze linguistiche dei dipendenti contribuiscono in maniera significativa alla competitività di un'azienda: significativa, a tal proposito, la scelta del titolo del documento del 2008 del Business Forum sul Multilinguismo della Commissione europea: «Più lingue più affari. Le conoscenze linguistiche migliorano l'efficienza delle imprese»<sup>287</sup>. Il rapporto tra competenze linguistiche e competitività delle aziende è tale da raccomandare strategie di assunzione e di gestione delle risorse umane attente alla definizione di «*obiettivi di competenza linguistica individuali per i dipendenti, che corrispondano ai rispettivi compiti e responsabilità*»<sup>288</sup>. Se si considera che «la richiesta di competenze linguistiche da parte del datore di lavoro oltrepassa di molto le lingue così come sono comunemente insegnate a scuola»<sup>289</sup>, la progettazione di

---

<sup>287</sup> URL: [http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///in\\_evidenza/davignon\\_it.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///in_evidenza/davignon_it.pdf) [ultima consultazione 05/02/2015].

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 8 [corsi nostri].

<sup>289</sup> *Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour market. Report from the thematic working group "Languages for Jobs" European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*, p. 21 [traduzione nostra].

interventi didattici personalizzati e «orientati alla pratica»<sup>290</sup> per la maturazione di competenze linguistiche spendibili nel mondo delle professioni diventa molto più che auspicabile.

Lo studio del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere ha fornito ulteriori elementi al nostro percorso di ricerca, in primo luogo il cosiddetto «approccio all'azione» secondo cui «chi apprende la lingua lo fa per usarla»<sup>291</sup>. Si viene, così, ad imporre nel dibattito glottodidattico il primato dell'azione, di cui la lingua straniera è un mezzo. Lo studente di lingua è innanzitutto un utente della lingua, impiegata per assolvere compiti di natura non linguistica. Tale consapevolezza ben si applica al nostro tema di ricerca, le competenze linguistiche in ambito professionale: in situazione di lavoro, il *focus* è sulla mansione anziché sulla lingua a cui il professionista ricorre per il suo svolgimento. È, infatti, principalmente nelle esperienze di lavoro che si utilizza la lingua straniera per l'azione: a scuola, ossia in situazioni di insegnamento/apprendimento formali, il ricorso alla lingua straniera è dettato dalla simulazione o dalla convenzione.

Un ulteriore elemento a sostegno dell'affermazione delle potenzialità delle esperienze di lavoro per lo sviluppo di competenze linguistiche è offerto dal concetto stesso di competenza che è, per sua natura, sempre situata, cioè legata ad un agire in situazione. In una dinamica di uso simulato e/o convenzionale sarà possibile esercitare le abilità linguistiche, non tanto manifestare competenze. Per quanto ci si sforzi di introdurre compiti di realtà nelle nostre classi di lingua, solo raramente, e con molta fatica, è possibile affermare di aver appieno "lavorato per competenze".

Partendo da queste affermazioni, l'alternanza scuola-lavoro rappresenta un'occasione di concreta circolarità tra scuola - società - mondo del lavoro, di rivalutazione del valore formativo del lavoro e dell' «arte di agire», del «sapere-in-teoria» integrato, ma anche generato dal «sapere-in-pratica», dell'apprendimento situato e cooperativo.

Gli studi di caso hanno dimostrato quanto sostenuto, svelando ulteriori aspetti significativi per la nostra trattazione.

---

URL:

<http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=3956&no=1> [ultima consultazione: 12/07/2015].

<sup>290</sup> Più lingue più affari. Le conoscenze linguistiche migliorano l'efficienza delle imprese, cit., p. 8.

<sup>291</sup> AA.VV., Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, cit., p. 55.

Innanzitutto, si è manifestata la fondamentale *autonomia del discente* e la sua competenza di «*imparare a imparare*» che, unitamente alla *dimensione relazionale* (il supporto dei colleghi si è sempre rivelato decisivo), si dimostrano necessari per acquisire le conoscenze e le abilità linguistiche necessarie per assolvere in modo soddisfacente i propri compiti.

In secondo luogo, per quanto concerne la competenza linguistica, si è ribadito il suo legame con l'azione, che ne fa un mezzo per lo svolgimento di compiti non linguistici. Dal *primato dell'azione* sullo strumento linguistico deriva la considerazione che, a livello di efficacia, non è necessaria una competenza linguistica "perfetta" in termini di correttezza grammaticale e morfosintattica o di stilistica (evitare le ripetizioni; utilizzare formule di cortesia). Ciò che i professionisti devono possedere è la terminologia specialistica del settore, una competenza linguistica «intorno al mestiere»: gli intervistati, soprattutto il correttore di matrici e l'ingegnere che non hanno una formazione linguistica formale specifica alle spalle, hanno affermato di essere perfettamente in grado di svolgere i propri compiti in lingua straniera in modo soddisfacente, pur riconoscendo grandi difficoltà nell'uso della lingua straniera al di fuori del contesto di lavoro.

Si innesta, così, nel nostro discorso il tema della *motivazione alla lingua straniera* che per i professionisti interpellati si è manifestata proprio grazie all'esperienza di lavoro: mentre a scuola lo studio della lingua straniera era percepito come un obbligo imposto dall'esterno, esso diventa un bisogno concreto e contingente, che, in un'ultima istanza, è scelto intenzionalmente nel desiderio di perfezionare la propria professionalità.

Si è, pertanto, dimostrato che il lavoro non è in competizione con lo studio, ma addirittura ne può costituire la più spontanea origine. Paradossalmente, pare che le conoscenze e le abilità linguistiche indispensabili per l'esercizio di un mestiere si apprendano in situazione di lavoro, nella pratica, e che l'insegnamento/apprendimento formale approfondito venga richiesto in un momento successivo per perfezionare, rafforzare e riordinare quanto esercitato nell'agire professionale. Quasi addirittura un'inversione della unidirezionalità scuola-lavoro a favore di quest'ultimo.

Alla luce di queste considerazioni, andiamo a rileggere le domande-guida che ci siamo posti all'inizio di questo lavoro di ricerca:

- È possibile maturare competenze linguistiche sul lavoro?
- Se sì quali competenze/abilità/conoscenze, e in che modo?
- Come l'analisi dei processi lavorativi può essere utile per la didattica della lingua, raccordandosi con le indicazioni contenute nella recente normativa nazionale e comunitaria?

Grazie alle indicazioni raccolte con gli studi di caso su professionisti e agli esiti di un'indagine esplorativa tramite somministrazione di un questionario ad alunni che hanno vissuto esperienze di alternanza scuola-lavoro, possiamo rispondere affermativamente alle prime domande, precisando che la competenza linguistica maturata in situazione di lavoro è completa, ossia afferente tutte le principali abilità linguistiche (comprensione scritta e orale; produzione scritta e orale; interazione scritta e orale), concentrata sull'azione e sul settore di specialità (terminologia, conoscenze specialistiche dell'ambito di afferenza dell'azienda/ente presso cui si presta servizio).

Non si tratta, tuttavia, di rinnegare il valore del processo di insegnamento/apprendimento linguistico formale a scuola. Al contrario, esso svolge un ruolo fondamentale nel panorama così tracciato: guidare gli studenti nell'autovalutazione delle proprie competenze linguistiche e della loro spendibilità attraverso l'analisi dei processi di lavoro. Per rispondere al terzo quesito che ci siamo posti, l'integrazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro nella progettazione dei corsi formali di lingua straniera, attraverso la riflessione sulle attività svolte in ambito lavorativo, sulle competenze linguistiche richieste e il livello di competenza mostrato da ciascuno (guidata dalle *Schede* modello che abbiamo costruito e presentato nel corso della trattazione e tradotta in un esempio di unità di apprendimento), è specchio di una didattica davvero orientata alla pratica, che riconoscendo a pieno titolo il valore degli apprendimenti non formali, informali e occasionali offre «nuove soluzioni di apprendimento» adatte alle esigenze e caratteristiche degli apprendenti, nella direzione della personalizzazione.

Si stende, così, agli occhi del ricercatore e del docente un vasto terreno di studio: la didattica delle lingue straniere per le professioni e a partire dalle professioni, che vede nella questione della didattizzazione della terminologia specialistica e nella costruzione di interventi di insegnamento/apprendimento della lingua straniera intorno al mestiere fecondi temi d'indagine.

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA DI CONSULTAZIONE

### Area linguistica

AA.VV., *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

ANDORNO C., *Cos'è la pragmatica linguistica*, Carocci, Roma 2005.

BALBONI P.E., *Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto*, in «Scuola e lingue moderne», 5/6, 1997.

*Id.*, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino 1998.

*Id.*, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999.

*Id.*, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino 2000.

*Id.*, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2005.

*Id.*, *Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire*, in *Ripensare il Veneto*, Venezia, Regione del Veneto 2007, pp. 232-251.

BALBONI P.E., COONAN C. M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, I Quaderni della Ricerca, 14, Loescher, Torino 2014.

URL: [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_14/#/1/zoomed](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_14/#/1/zoomed) [ultima consultazione 2/12/2015].

BEACCO J.-C., MOIRAND S. (a cura di), *Les enjeux des discours spécialisés*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Parigi 1995.

BEACCO J.-C., BYRAM M, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2007.

URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage) [ultima consultazione: 12/07/2015].

BELLENGER L., *La boîte à outils du négociateur. Les meilleures techniques pour questionner, argumenter, réfuter*, ESF Editeur, Paris 2007.

BORDALLO I., GINESTET J.-P., *Didattica per progetti* [1993], La Nuova Italia, Città di Castello 1999.

BORZEIX A., FRAENKEL B. (a cura di), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, CNRS Éditions, Paris 2001.

BOSISIO C., GILARDONI S., ZANOLA M.T., *Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE: quelle place pour l'éthique?*, in «Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité», Vol. XXXII, N. 3, 2013.

URL: <http://apliut.revues.org/3885> [ultima consultazione: 04/12/2015].

BERTHOUD A.-C., *Les défis de la communication scientifique dans une société multilingue et multiculturelle*, 2003.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/217\\_Berthoud\\_les-defis-de-la\\_2003.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/217_Berthoud_les-defis-de-la_2003.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].

BULL K., BAWDEN M., *Learning outcomes in relation to study skills, subject-specific skills, and general professional skills*, Freie Universität Berlin 2008.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/140\\_bull\\_bawden\\_learning\\_outcomes\\_2008.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/140_bull_bawden_learning_outcomes_2008.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].

CABRÉ M.T., *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*, Ed. Empúries, Barcellona 1992 (trad. fr. [a c. di CORMIER M.C., HUMBLEY J.]), *La terminologie*.



*Théorie, méthode et applications*, Les Presses de l'Université d'Ottawa-Armand Colin, 1998.

CAMBIAGHI B., PORCELLI G., *L'insegnamento della lingua straniera nei primi due anni della scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia 1994.

CILIBERTI A., *La nozione di "competenza" nella pedagogia linguistica: dalla "competenza linguistica" alla "competenza comunicativa interculturale"*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2012.

URL: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2808/3013> [ultima consultazione 01/09/2015].

COSERIU E., *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino 1973.

CONCEICAO M. C., *Intercultural competence for academic and professional success*, 2011.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/051\\_Conceicao\\_Intercultural-competence\\_2011.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/051_Conceicao_Intercultural-competence_2011.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

DESOUTTER C., *L'interazione scritta plurilingue: riflessioni su prassi osservate in ambito aziendale*, Repères DoRiF, n. 4, dicembre 2013.

URL: [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=142](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=142) [ultima consultazione 18/08/2015].

FREDDI G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET, Torino 1999.

GALLUS R., *“Che affare le lingue!”: la politica linguistica dell'U.E. dalla strategia di Lisbona ad oggi*, Repères DoRiF, 4, Dicembre 2013.

URL: [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=139](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=139) [ultima consultazione 25/07/2015].

GUYOT-CLEMENT C.H.R., *Apprendre la langue de l'argumentation*, Belin, Paris 2012.

HARDING K., *English for Specific Purposes*, University Press, Oxford 2007.

HAMMERSLEY M., *A "Framework" for Business Language? The Business Platform for Multilingualism and Beyond*, 2010.

URL: <http://www.celelc.org/archive/conference/071-Hammersley-Framework/index.html> [ultima consultazione: 03/07/2015].

HARAMBOURE F., *Les formations en alternance: quels défis pour l'enseignement des langues de spécialité en Europe?*, in «Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité» [En ligne], XXXII, 1, 2013.

URL: <http://apliut.revues.org/3538> [ultima consultazione: 27/12/2015].

KELLY M., *The aim and scope of language teaching: do we need a new paradigm for language teaching and learning?*, 2010.

URL: <http://www.celelc.org/archive/conference/068-Kelly-aim-and-scope/index.html> [ultima consultazione: 03/07/2015].

KRASHEN S., *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon press, Oxford 1981.

LANGÉ G., *Il curriculum verticale di lingua straniera*, I Quaderni della ricerca, 1, Loescher, Torino 2013.

URL: [http://www.progettolingue.net/wp-content/uploads/Quaderno\\_01\\_3323.pdf](http://www.progettolingue.net/wp-content/uploads/Quaderno_01_3323.pdf) (ultima consultazione 01/12/2015).

*Id.*, *Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue*

URL: [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other\\_languages/5italian.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/5italian.pdf) [ultima consultazione: 01/08/2015].

LEVINSON S.C., *La pragmatica*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1985.

LHÉRÉTÉ A., *The changing face of multilingualism in today's Europe*, 2012.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/006\\_Lherete\\_The-changing-face\\_2012.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/006_Lherete_The-changing-face_2012.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].

MARTYNIUK W., *Rethinking (language) education - challenges and strategies*, in Learning through Languages 2012-2015, European Centre for Modern Languages, 2012.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/002\\_Martyniuk\\_Rethinking-language-education\\_2012.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/002_Martyniuk_Rethinking-language-education_2012.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].

*Id.*, *Session 1: Multilingualism in the framework of the Europe 2020 strategy and the Erasmus for All programme: Keynote speech*, 2012.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/036\\_Mackiewicz\\_-Multilingualism-in-Europe\\_2012.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/036_Mackiewicz_-Multilingualism-in-Europe_2012.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

MACKIEWICZ W., *Integration, expansion, globalization - a new multilingual challenge for Europe*, 2008.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/118\\_Mackiewicz\\_Integration\\_-expansion\\_-globalization\\_2008.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/118_Mackiewicz_Integration_-expansion_-globalization_2008.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

*Id.*, *Multilingualism - the fundamental principle of the EU's language policy and language education policy*, 2009.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/113\\_Mackiewicz\\_China-EU-keynote\\_2009.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/113_Mackiewicz_China-EU-keynote_2009.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

*Id.*, *CELAN Network for the promotion of language strategies for competitiveness and employability (2011-2012)*, 2010.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/060\\_Mackiewicz\\_CELAN\\_2011.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/060_Mackiewicz_CELAN_2011.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

*Id.*, *Multilingual competences for Professional and Social Success in Europe*, 2011.

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/049\\_Mackiewicz\\_Multilingual-competences-for\\_2011.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/049_Mackiewicz_Multilingual-competences-for_2011.pdf) [ultima consultazione: 04/07/2015].

PAIS MARDEN M., ABSALOM M., *L'email per imparare l'italiano: aspetti linguistici e contenutistici della comunicazione telematica in italiano L2*, Flinders University Languages Group Online Review, vol. 1, no. 2, march 2003, pp. 23-46.

URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1592&context=artspapers> [ultima consultazione: 16/09/2015].

PORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 1994.

PORCELLI G., CAMBIAGHI B., JULLION M.-C., CAIMI VALENTINI A., *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano 1990.

PUREN C., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in «Le Français dans le monde», 347, sett.-ott. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante, *Les tâches dans la logique actionnelle*, pp. 80-81. Paris: FIPF-CLE international. Articolo pubblicato sul sito personale dell'autore.

URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

*Id.*, *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*, in «Le Français dans le monde», 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44. Fiche pédagogique correspondante, *Entrées libres*, p. 91. Paris: FIPF-CLE international. Articolo pubblicato sul sito personale dell'autore.

URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006h/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

*Id.*, *Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle (Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia: l'esempio del passaggio dall'approccio comunicativo alla prospettiva dell'azione)*, Conferenza presso il Seminario Nazionale LEND (Lingua e nuova didattica), Bologna 18-19-20 ottobre 2007. Pubblicato sul sito personale dell'autore.

URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

*Id.*, *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, in «Quadernos de Filología Francesa», 18, ottobre 2007, pp. 127-143. Pubblicato sul sito de l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes).

URL: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323> [ultima consultazione: 21/07/2015].

*Id.*, *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*, maggio 2011. Pubblicato sul sito personale dell'autore.

URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

*Id.*, *Grille d'analyse des différents types actuels de mise en oeuvre de l'agir dans les manuels de FLE*, maggio 2013. Pubblicato sul sito personale dell'autore.

URL: <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/> [ultima consultazione: 21/07/2015].

PRADO D. (a cura di), *La terminologia in Italia*, Unione Latina, Bilbao 2002.

RIZZARDI M. C., BARSÌ M., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera - I. Teorie Applicazioni Materiali*, LED, Milano 2007.

ZANOLA M.T., *Modalità espressive del linguaggio del turismo*, in M. Taccolini (a cura di), *Il turismo bresciano tra passato e futuro*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 273-280.

*Id.* (a cura di), *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche*, EDUCatt, Milano 2007.

*Id.*, *Pour une approche efficace du français des affaires dans une classe du lycée italien*, in «Plaisance», VII/19, 2010, pp. 159-172.

*Id.*, *Terminologie specialistiche e nuove professionalità*, in CENNAMO M., LAMARRA A., CAVALIERE L., *Plurilinguismo e integrazione. Abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, ESI, Napoli 2010, pp. 271-277.

*Id.* (a cura di), *Savoir argumenter, convaincre, persuader. Textes de lecture*, Educatt, Milano 2013.

*Id.*, *Arts et métiers au XVIIIe siècle. Etudes de terminologie diachronique*, L'Harmattan, Parigi 2014.

*Id.*, *La terminologia, una galleria della lingua: arti, mestieri e saperi per la trasmissione della conoscenza*, in «La Crusca per voi», 51, II, 2015.

ZANOLA M.T., BONADONNA M.F., *Terminologie specialistiche e prodotti terminologici*, EDUCatt, Milano 2011.

### ***Libri di testo***

BARTHELEMY F., KLESZEWSKI C., PERRICHON E., WUATTIER S., *Version Originale. Méthode de français*, vol. 4, Livre de l'élève, Editions Maison des Langues, Paris 2012.

BENEVENTI L., *Bon Plan. Pour apprendre à utiliser activement la langue française*, vol. 1-2, Zanichelli, Bologna 2008.

BROOK-HART G., *Business Benchmark. Upper-Intermediate, Student's Book*, Cambridge University Press, 2006.

DANILO M., TAUZIN B., *Le français de l'entreprise*, Cle International, Paris 1990.

HOBBS M., STARR KEDDLE J., *Commerce*, vol. 1-2, Oxford University Press, 2006.

MASCULL B., *Business Vocabulary in Use. Intermediate*, Cambridge University Press, 2009.

PACI A., *Voyages et Parcours*, CLITT, Bologna 2010.

PONZI F., RENAUD A., GRECO J., *Le monde des affaires. Vos compétences pour le commerce, le marketing et la finance*, Pearson, Milano 2012.

ZANOLA M. T., SENECCI M., *France Europe Commerce*, Valmartina, Torino 1992.

## Sitografia

Ass.I.Term - Associazione Italiana per la Terminologia

URL: <http://www.assiterm91.it/>

Conseil Européen pour les Langues (CEL) / European Language Council (ELC)

URL: <http://www.celelc.org/index.html>

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe

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

I Seminari MASTRI. MAestri, Saperi e meSTieRI: l'arte antica dell'innovazione

URL: <http://www.mastriemaestri.it/seminari.html>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

URL: <http://www.istruzione.it/>

Realiter - Rete panlatina di terminologia

URL: <http://www.realiter.net/presentazione/membri/1110-2/home>

Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche (OTPL) - Università Cattolica del Sacro Cuore

URL: <http://centridiricerca.unicatt.it/otpl>

### ***Normativa europea; documenti e progetti nazionali e comunitari***

*Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), 2009.*

URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=IT> [ultima consultazione: 28/12/2015].

*Council conclusions on language competences to enhance mobility, 2011.*

URL: <http://www.celelc.org/archive/conference/047-Official-Journal-Council-conclusions/index.html> [ultima consultazione: 03/07/2015].

*ECML Programme 2012-2015: Learning through languages - Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education*

URL: <http://www.ecml.at/learningthroughlanguages> [ultima consultazione 01/07/2015]

*ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, dicembre 2006

URL: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf) [ultima consultazione 28/12/2015].

Eurobarometer 304, *Employers' perception of graduates employability*, 2010.

URL: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf) [ultima consultazione 07/07/2015].

*From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2007.

URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp) [ultima consultazione 01/07/2015].

*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Main Version, Language Policy Division, 2007.

URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage) [ultima consultazione: 12/07/2015].

*Il comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020*, 2010.

URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_it.pdf) [ultima consultazione 06/07/2015].

*Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, COM (2008) 566 def., 18.9.2008.

URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52008DC0566> [ultima consultazione 06/07/2015].

*La guida linguistica per le imprese europee. Comunicazione efficace nel commercio internazionale*, 2011.



URL:

<http://www.europedirect.regione.lombardia.it/shared/ccurl/139/462/la%20guida%20linguistica%20per%20le%20imprese%20europee.pdf> [ultima consultazione 05/02/2015].

*Language competences in support of mobility and employability. The contribution of the Lifelong Learning Programme and of the European Language Label 2007-2013*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2014.

URL: <http://programmaleonardo.net/llp/DOCDOCUMENTAZIONE/2en.pdf> [ultima consultazione 12/07/2015].

*Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*

URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp) [ultima consultazione 01/07/2015].

*Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour market. Report from the thematic working group "Languages for Jobs" European Strategic Framework for Education and Training*,

URL:

<http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=3956&no=1> [ultima consultazione: 12/07/2015].

*LINCQ Project (Languages in corporate quality)*

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

*Modello di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione.*

URL: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/12952/11210> [ultima consultazione 01/12/2015].

*Più lingue più affari. Le conoscenze linguistiche migliorano l'efficienza delle imprese - Raccomandazioni del Business Forum sul Multilinguismo istituito dalla Commissione europea*, luglio 2008.

URL: [http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///in\\_evidenza/davignon\\_it.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///in_evidenza/davignon_it.pdf) [ultima consultazione 05/02/2015].

*Portfolio europeo delle lingue (PEL)*

URL: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/struttura.shtml> [ultima consultazione 06/07/2015].

*Progetto CertiLingua®*, *Attestato europeo di eccellenza per competenze plurilingui e competenze europee/internazionali*

URL: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/certilingua> [ultima consultazione 14/09/2015].

*Progetto PIMLICO (Promozione, attuazione, mappatura linguistica e strategie di comunicazione interculturale)*, 2011.

Sintesi in italiano: URL: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary_it.pdf) [ultima consultazione 12/02/2015].

Testo completo in lingua inglese: URL: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf) [ultima consultazione 12/02/2015].

*Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Commissione Europea, 2009.

URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf) [ultima consultazione 28/12/2015].

*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, L. 394/10-18.

*Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 2012.

*Rethinking Multilingualism: Challenges and Opportunities*, 30 November - 1 December 2012 *Institut Libre Marie Haps, Brussels*, Session two: *Informal/Non-formal language learning, especially with regard to the validation of learning outcomes by enterprises*.

Session Coordinator: Mike Hammersley (Fondazione Aldini Valeriani, IT).

URL: [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/011\\_ortiz\\_Rethinking-Multilingualism\\_2012.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/011_ortiz_Rethinking-Multilingualism_2012.pdf) [ultima consultazione: 03/07/2015].

*The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)*

URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_en.htm) [ultima consultazione: 29/12/2015].

## **Area pedagogica**

AA.VV., *Apprendistato: prime tendenze del 2013, evoluzione nel lavoro dipendente privato ed interventi di Italia Lavoro*, in «Il monitor», 58, aprile 2014.

AA.VV., *Tra scuola e lavoro. Come aiutare i diplomati tecnici e professionali a trovare lavoro*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Anno XXXV, n. 139, Gorgonzola (MI) 2012.

AGOSTI M., *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1939.

ALBERICI A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2008.

ALESSANDRINI G., *La formazione oltre l'aula: apprendimento organizzativo e nuove competenze*, in MIGGIANI F. (Ed.), *Learning organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 1994.

BENINI G., *Lo Stage in alternanza in Europa: una selezione di buone pratiche*, Intervento a Progetto "Tools & Tutor", Livorno, Camera di Commercio, 24 gennaio 2013.

URL: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/495> [ultima consultazione: 09/06/2015].

BERTAGNA G., *La progettazione della Riforma: lessico pedagogico di riferimento*, Indire, 2004.

URL: [http://www.indire.it/inriforma/pdf/Progettazione\\_riforma\\_lessico\\_pedagogico\\_rifer.pdf](http://www.indire.it/inriforma/pdf/Progettazione_riforma_lessico_pedagogico_rifer.pdf) [ultima consultazione: 04/08/2015].

*Id.*, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

*Id.*, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

*Id.* (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

*Id.*, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, 2009.

*Id.*, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

*Id.*, *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium Educationis*», vol. 3, n. 2, maggio 2010, pp. 5-23.

*Id.*, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

*Id.* (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

*Id.*, *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive*, in «*Formazione, lavoro, persona*», IV, 12, 2014, pp. 1-14.

BERTAGNA G., XODO C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.

BERTAGNA G., TRIANI P. (eds), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.

BERTAGNA G., BURATTI U., FAZIO F., TIRABOSCHI M. (a cura di), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello*

*regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series, n. 16, 2013.

URL: [http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod\\_resource/content/9/ebook\\_vol\\_16.pdf](http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod_resource/content/9/ebook_vol_16.pdf) [ultima consultazione 20/12/2015].

BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione* [1996], tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.

BRUNI A., GHERARDI S., *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007

BURATTI U., PIOVESAN C., TIRABOSCHI M., *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series, n. 24.

URL: <http://moodle.adaptland.it/mod/resource/view.php?id=12601> [ultima consultazione: 26/07/2015].

BUFALINO G., *Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista*, in «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013.

CASTOLDI M., CATTANEO P., PERONI F., *Dossier Valutare le competenze, Certificare le competenze*, Cremona, 15 giugno 2006, p. 35.

URL: [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/dossier\\_competenze.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/dossier_competenze.pdf) [ultima consultazione: 21/07/2015].

CEGOLON A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.

CHIARI G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Trento, Quaderno 57, 2011.

CIVELLI F., MANARA D., *Lavorare con le competenze: come conoscerle, gestirle, valorizzarle*, Guerini e Associati, Milano 1997.

D'ANIELLO F., COPPARONI L., GIROTTI L., *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in «Formazione, lavoro, persona», II, 5, 2012, pp. 51-68.

DE VINCENTI A., *Chi ha paura dell'apprendistato*, in «Formazione, lavoro, persona», II, 5, Università di Bergamo, Bergamo 2012, pp.172-184.

DEWEY J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1910], La Nuova Italia, Firenze 1997.

*Id.*, *Democrazia e educazione* [1916], La Nuova Italia, Firenze 1970.

*Id.*, *Esperienza e educazione* [1938], La Nuova Italia, Città di Castello 1972.

GRIZZLE A., TORRAS CALVO M. C. (a cura di), *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*, UNESCO, United Nations Educational, 2013.

URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf> [ultima consultazione: 12/08/2015].

GENOVESI L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005.

GENTILI C., *Il confronto con il mondo del lavoro*, in PERUCCA A., *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando Editore, Roma 2005.

ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.

ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, FrancoAngeli, Milano 1993.

LOASSES C., *Educazione all'imprenditorialità*, Intervento a «Master Internazionale Interuniversitario di II livello in Sociologia: Teoria, Metodologia, Ricerca», Roma, Università di Roma Tre, 24 maggio 2013.

URL: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/596> [ultima consultazione: 09/06/2015].

KERSCHENSTEINER G., *Il concetto della scuola di lavoro* [1911], tr. it., Giunti-Marzocco, Firenze 1959.

LANEVE C., *La didattica tra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003.

*Id.*, *Manuale di didattica. il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2011.

MASSAGLI E., *Alternanza e istruzione e formazione professionale: doppia occasione persa*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 3, 2013, pp. 1-8.

MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca qualitativa sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, ISFOL, 2002.

MASLOW A.H., *Motivazione e personalità* [1954], Ed. Armando Armando, Roma 2010.

MULÈ P., *Il problema teorico dell'educazione e il ruolo dell'educatore nell'Emilio. Alcune riflessioni pedagogiche*, in «Formazione, lavoro, persona», II, 6, 2012, pp. 7-18.

PERRENOUD P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio* [1999], tr. it., Anicia, Roma 2002.

PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

*Id.*, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

POLANYI M., *La conoscenza inespresa* [1966], Armando, Roma 1979.

POTESTIO A., TOGNI F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

POTESTIO A., *Un altro Émile*, La Scuola, Brescia 2013.

*Id.*, *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in «Formazione, lavoro, persona», V, 15, 2015, pp. 25-32.

RATTI F., *Competenze e talenti: lavoro, persone, organizzazione*, Guerini e Associati, Milano 2001.

RONCALLI P., *Organizzazione e professionalità docente. La sfida del campus*, in G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, pp. 429-484.

*Id.*, *Analisi dei processi di lavoro e progettazione di esperienze di alternanza*, in BERTAGNA G. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 239-261.

REPETTO A.M., *Il Cooperative Learning: panorama storico e modelli didattici*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 183-218.

REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.

ROUSSEAU J.J., *Émile ou de l'éducation* [1762], tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 2010.



SANDRONE BOSCARINO G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

SANDRONE G. (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010.

SCAGLIA E., *The Regents' System of Marco Agosti between Fascism and democracy*, in «History of Education and Children's Literature», vol. X, n. 1, a. X, 2015, pp. 369-391.

SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

SENNET R., *L'uomo artigiano* [1943], tr. it., Feltrinelli, Milano 2010.

SPENCER L.M., SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 2000.

TIRABOSCHI M.(a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Editore, Varese 2011.

TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002

VIGANÒ R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1995.

WENGER E., *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

ZALTIERI C., *Nietzsche tra formazione e lavoro. Riflessioni filosofiche per una buona pratica dell'apprendistato*, in «Formazione, lavoro, persona», II, 5, 2012, pp. 94-107.

ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche, comunità*, Ed. Led, Milano 2013.

## **Sitografia**

Bollettino Adapt

URL: <http://www.bollettinoadapt.it>

Cliclavoro, Portale del Ministero del lavoro

URL: <http://www.cliclavoro.gov.it>

«Formazione, lavoro, persona», pubblicazione scientifica di Fascia A nei settori M-PED  
01, 02, 03, 04

URL: <http://www.forperlav.eu/>

Garanzia per i giovani

URL: <http://www.garanziagiovani.gov.it>

Isfol, Nuovo apprendistato

URL: <http://www.nuovoapprendistato.gov.it>

La Rete per la qualità della scuola

URL: <http://www.requs.it/>

*Schede per il tirocinio in assetto lavorativo* del Dipartimento di Scienze Umani e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo

URL: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/1557/73285.pdf> [ultima consultazione 20/12/2015].

## ***Documenti e ricerche a livello nazionale e comunitario***

*Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano*, sul documento recante *Linee-guida in materia di tirocini*.

URL: [http://www.cliclavoro.gov.it/Normative/accordo\\_tirocini\\_24\\_gennaio\\_2013.pdf](http://www.cliclavoro.gov.it/Normative/accordo_tirocini_24_gennaio_2013.pdf) [ultima consultazione: 28/12/2015].

*Alternanza scuola lavoro: a che punto siamo? Esiti monitoraggio nazionale a.s. 2012/2013*, Indire.

URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012\\_13\\_az.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012_13_az.pdf) [ultima consultazione: 14/01/2015].

*Assessment of the 2014 national reform programme and stability programme for Italy. Accompanying the document Recommendation for a Council Recommendation on Italy's 2014 national reform programme and delivering a Council opinion on Italy's 2014 stability programme*, Commission Staff Working Document, SWD(2014) 413 final, 2/6/2014

*Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, MIUR, ottobre 2015.

URL: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida\\_Operativa.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf) [ultima consultazione: 30/12/2015].

*Condizione occupazionale dei Laureati. XVII Indagine 2014*, Almalaurea, Bologna 2015.

URL: <https://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione13> [ultima consultazione: 09/06/2015].

*Costruire insieme l'alternanza*, Indire, marzo 2013.

URL: [http://www.indire.it/scuolavoro/consultazione/wp-content/uploads/2013/03/COSTRUIRE-INSIEME-L'ALTERNANZA-22\\_03.pdf](http://www.indire.it/scuolavoro/consultazione/wp-content/uploads/2013/03/COSTRUIRE-INSIEME-L'ALTERNANZA-22_03.pdf) [ultima consultazione 14/01/2015].

*Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, 3/3/2010.

*Education and Training Monitor 2014*, European Union, 2014 (cfr. "Country note Italy").

URL: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf) [ultima consultazione 10/09/2015].

*Gli stagisti Italiani allo specchio. Il sondaggio Isfol "Repubblica degli stagisti"*, Roma 2010.

URL: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/636> [ultima consultazione: 09/06/2015].

*Introduction to Information Literacy*, American Library Association.

URL: <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/intro> [ultima consultazione: 12/08/2015].

*New skills for new jobs*, iniziativa della Commissione Europea.

URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568> [ultima consultazione: 28/12/2015].

*Nuova classificazione delle professioni CP2011*, Isfol, 2011.

URL: <http://www.istat.it/it/archivio/18132> [ultima consultazione 30/04/2015].

*Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*, American Library Association, Chicago 1989.

URL: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [ultima consultazione: 12/08/2015].

*Rapporto Alternanza scuola lavoro 2012/2013*, Indire, *Alternanza scuola-lavoro: un binomio possibile?*

URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2///Rapporto\\_%20alternanza\\_24\\_01\\_14.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Rapporto_%20alternanza_24_01_14.pdf) [ultima consultazione: 28/12/2015].

SINTESI:

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012\\_13\\_az.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012_13_az.pdf) [ultima consultazione: 28/12/2015].

*Repertorio delle professioni*, Isfol.

URL: <http://orientaonline.isfol.it/professioni/3259> [ultima consultazione: 28/11/2015].

*Un quadro di qualità per i tirocini*, documento che accompagna la Comunicazione "Verso una ripresa fonte di occupazione", Bruxelles, 18 aprile 2012.

URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0408:FIN:IT:DOC> [ultima consultazione: 28/12/2015].

*2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, "Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe", (2012/C 70/9), 8/3/2012.

## **Allegati**

### **QUESTIONARIO: COMPETENZE LINGUISTICHE IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO**

Gent.mo/Gent.ma,

il questionario che si appresta a leggere e compilare è stato costruito per rispondere, con dati raccolti sul campo, ai quesiti sollevati durante la mia ricerca di dottorato centrata sull'acquisizione di competenze linguistiche in situazione di lavoro. La tesi è codiretta dal prof. G. Bertagna (Università degli Studi di Bergamo) e dalla prof.ssa M.T. Zanola (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

Grazie sin d'ora per il Suo tempo e la Sua collaborazione.

Distinti saluti,

Alice Scolari

Scuola Internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Università degli Studi di Bergamo

#### **PARTE 1. BIOGRAFIA**

1. Sesso:     M     F

2. Et : .....

3. Classe di frequenza:  1^     2^     3^     4^     5^

#### **PARTE 2. AMBITO PROFESSIONALE**

1. Settore specialistico scelto:

.....

2. In quali occasioni utilizza o pensa potr  utilizzare la lingua straniera in questo settore?

.....

.....

.....

3. Esperienze professionali di *tirocinio*:

Periodo (da-a)	Professione	Compiti principali
.....	.....	..... ..... ..... .....
.....	.....	..... ..... ..... .....
.....	.....	..... ..... ..... .....
.....	.....	..... ..... ..... .....

4. Ha utilizzato la lingua straniera nelle sue esperienze di tirocinio? Se sì, in che occasioni?

.....

.....

.....

.....

**PARTE 3. COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE**

1. Qual è la motivazione che la accompagna nello studio della lingua straniera?

- necessità per il lavoro
- utilità per viaggiare
- obbligo imposto dalla scuola
- utilità per l'uso delle nuove tecnologie
- interesse personale
- altro. Specificare .....

2. Come valuta la sua preparazione linguistica scolastica per l'esercizio della professione?

- buona, in situazione di lavoro ho competenze adeguate
- sufficiente, ho dovuto apprendere molto sul posto di lavoro
- insufficiente, ho maturato le competenze fondamentali sul posto di lavoro

3. Che cosa ritiene di aver imparato, sul piano della lingua straniera, nelle sue esperienze di lavoro?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Chi ha maggiormente sostenuto e aiutato i suoi apprendimenti linguistici per l'ambito lavorativo?

- tutor aziendale
- datore di lavoro
- colleghi esperti
- docenti di corsi di lingua
- nessuno, ho lavorato autonomamente
- altro. Specificare .....

5. In quali situazioni non lavorative utilizza e impara una lingua straniera?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

La preghiamo di aggiungere qui di seguito, anche in forma molto schematica, le eventuali riflessioni sorte durante la compilazione del presente questionario.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Grazie per il Suo tempo e la collaborazione.*