

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI

**SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEI SISTEMI
CULTURALI**

INDIRIZZO LINGUA, LINGUAGGI E TRADUZIONI

(ciclo XXVIII)

**ANALISI DELL'INTERLINGUA E CEFR
NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA INGLESE IN
STUDENTI IN SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO
GRADO DI SASSARI**

Direttore

Prof. Massimo Onofri

Tutor

Prof. Antonio Pinna

Dottorando

Dott. Maria Antonietta Meloni

Anno Accademico 2015/2016

Indice

Introduzione	pag. 6
1. Le motivazioni della ricerca	pag. 6
2. Breve descrizione della struttura tesi	pag. 17
3. Definizioni e terminologia	pag. 18
1. Sfondo teorico	pag. 21
1.1 Introduzione	pag. 21
1.1.1 La politica linguistica europea	
1.1.2 Lo studio Eurydice	
1.1.3 La lingua straniera più studiata	
1.1.4 Competenze linguistiche	
1.1.5 Il sistema di istruzione italiano	
1.2 Apprendimento linguistico: presupposti teorici	pag. 32
1.2.1 Apprendere una lingua straniera	
1.2.2 Difficoltà di apprendimento linguistico	
1.2.3 Difficoltà specifiche di apprendimento linguistico	
1.2.4 Insegnamento dell'inglese e nuovi scenari	
1.2.5 English as a global language	
1.2.6 L'insegnamento dell'inglese nella scuola italiana	
1.2.7 Visione europea	
1.3 Il quadro Comune Europeo di Riferimento	pag. 53
1.3.1 Il risultato di vent'anni di ricerca	
1.3.2 Contenuti del QCER	
1.3.3 Approccio del QCER	
1.3.4 Obiettivo principale del QCER	
1.3.5 Descrizione dei livelli di competenza	
1.3.6 Le tavole del QCER	
1.3.7 Livelli di competenza	
1.3.8 Le attività di produzione scritta indicate dal QCER	
1.3.9 Il nuovo manuale per correlare le prove di esame al QCER	
1.3.10 La valutazione	
1.3.11 Qualche riflessione	

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.4	L'interlingua	pag. 81
1.4.1	Introduzione	
1.4.2	Quali teorie prima dell'Interlingua?	
1.4.3	I primi passi dell'ipotesi dell'Interlingua	
1.4.4	L'approccio non contrastivo di Richards	
1.4.5	Estensione del concetto di interlingua	
1.4.6	Inglese lingua straniera e inglese lingua seconda	
1.4.7	Principi fondamentali dell'Interlingua	
1.4.8	Fasi dell'Interlingua	
1.4.9	L'Interlingua 40 anni dopo	
1.4.10	L'Interlingua in Italia	
1.4.11	A cosa serve, dunque, l'Interlingua?	
1.5	QCER e Interlingua: quale sinergia possibile?	pag. 105
1.5.1	Introduzione	
1.5.2	Nel QCER si parla di Interlingua?	
1.5.3	Ingredienti per una glottodidattica efficace	
2.	Contesto e metodologia	pag. 108
2.1	Campione della ricerca	pag. 108
2.1.1	Istituti scolastici coinvolti	
2.1.2	Studenti coinvolti	
2.1.3	Prima fase	
2.1.4	Seconda fase	
2.2	Strumenti e metodologia	pag. 111
2.2.1	Strumenti	
2.2.2	Materiali della prima fase	
2.2.3	Materiale della seconda fase	
2.3	Metodo	pag. 119
2.3.1	Analisi dei dati dei questionari	
2.3.2	Procedura analitica	
2.3.3	Dati anagrafici e di contesto familiare	
2.3.4	Dati linguistici	

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.	Analisi dei dati e risultati della prima fase	pag. 130
3.1	Studenti classi prime	pag. 131
	3.1.1 Dati socio anagrafici. Studenti classi prime	
	3.1.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare	
	3.1.3 Aspetti linguistici del contesto familiare	
	3.1.4 Aspetti linguistici scolastici ed extra scolastici	
3.2	Risultati test di competenza classi prime	pag. 141
	3.2.1 Conteggio di parole e di errori	
	3.2.2 Tipologia di errore	
3.3	Studenti classe terze	pag. 149
	3.3.1 Dati socio anagrafici. Studenti classi prime	
	3.3.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare	
	3.3.3 Aspetti linguistici del contesto familiare	
	3.3.4 Aspetti linguistici scolastici ed extra scolastici	
3.4	Risultati test di competenza classi terze	pag. 157
	3.4.1 Conteggio di parole e di errori	
	3.4.2 Tipologia di errore	
3.5	Risultati a confronto	pag. 165
	3.5.1 Dati socio anagrafici. Studenti classi prime	
	3.5.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare	
	3.5.3 Aspetti linguistici del contesto familiare	
	3.5.4 Aspetti linguistici scolastici ed extra scolastici	
3.6	Risultati test di competenza a confronto	pag. 170
	3.6.1 Conteggio di parole e di errori	
	3.6.2 Tipologia di errore	
3.7	Discussione	pag. 172
	3.7.1 Contesto	
	3.7.2 Interlingua	
	3.7.3 Alcuni esempi di produzione scritta	

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.8	Analisi dei dati e risultati della seconda fase	pag. 179
3.8.1	Studenti classi prime	
3.8.2	Dati socio anagrafici. Studenti classi prime	
3.8.3	Aspetti socio culturali del contesto familiare	
3.8.4	Aspetti linguistici del contesto familiare	
3.8.5	Aspetti linguistici scolastici ed extra scolastici	
3.9	Risultati test di competenza classi prime	pag. 191
3.9.1	Rilevazione di ottobre 2013	
3.9.2	Rilevazione di maggio 2014	
3.9.3	Ulteriore indagine	
3.9.4	Tipologia di errori	
3.9.5	Tabella riassuntiva Ist. Alb.	
3.9.6	Tabella riassuntiva L. Art.	
3.9.7	Tabella riassuntiva L. Cl.	
3.9.8	Tabella riassuntiva L. Cl. A2	
3.10	Studenti classe terze	pag. 204
3.10.1	Dati socio anagrafici. Studenti classi prime	
3.10.2	Aspetti socio culturali del contesto familiare	
3.10.3	Aspetti linguistici del contesto familiare	
3.10.4	Aspetti linguistici scolastici ed extra scolastici	
3.10.5	Discussione	
3.11	Risultati test di competenza classi terze	pag. 220
3.11.1	Prima rilevazione Conteggio di parole e di errori	
3.11.2	Seconda rilevazione. Conteggio di parole e di errori	
3.11.3	Discussione	
4.	Conclusioni	pag. 228
	Riferimenti bibliografici	pag. 233
	Allegati	pag. 235

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Introduzione

“Our ultimate goal is to humanize a structural learning system drawn from the world of business administration. In other words, to make language learning about what really matters – the people”.¹

1 Motivazione della ricerca

Dopo più di 20 anni trascorsi tra i banchi di scuola, a insegnare inglese, a volte con successo e a volte con grandi frustrazioni, e via via che gli anni passavano, la sensazione di non essere all'altezza del ruolo affidatomi è diventata sempre più ingombrante. Il mio percorso di insegnante mi ha consentito di incontrare centinaia, migliaia, di allievi dei quali, non di tutti ovviamente, conservo vividi ricordi. Ripensando a questo lungo viaggio, fatto di tante tappe, intese come luoghi e crescita professionale, mi rendo conto che insegnare è un lavoro molto difficile e che, in particolare, insegnare una lingua straniera pone sfide e problematiche specifiche, soprattutto in realtà complesse, qual è, ad esempio, la mia attuale scuola. Non solo insegnare l'inglese è difficile, ma il docente spesso non è preparato, almeno inizialmente, ad affrontare le diverse sfaccettature del suo agire glottodidatti-

¹ Anderson, M., *Humanizing the language classroom*, 29 maggio 2015, <http://talkingtesol.blogspot.com.br/>

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

co, che non è fatto solo di contenuti, ma implica numerosi altri aspetti estremamente rilevanti al fine dell'apprendimento, e di cui spesso manca la consapevolezza. La complessità delle classi in cui opero, le difficoltà che sono sempre più evidenti e difficili da gestire nell'apprendimento della lingua straniera che insegno da parte di alunni fragili, demotivati, svogliati, provenienti da realtà socio culturali ed economiche povere, mi hanno spinto a riflettere in maniera critica sul mio agire didattico, a mettere in discussione ciò che facevo e ciò che sapevo, al fine di recuperare, inizialmente da autodidatta, quella parte importante del curriculum di una "brava" docente, e cioè la capacità progettuale e la creatività, adattabili alle persone che ha di fronte e al contesto in cui opera, partendo dall'analisi e comprensione proprio di quel contesto, La domanda di partenza è: *"Come faccio a motivare i miei alunni a studiare l'inglese? A risvegliare il loro interesse?"*

Il primo passo di questa riflessione critica è stato quello di mettere in discussione i libri di testo, considerati fino a quel momento il solo strumento di lavoro che presentano materiale preconfezionato da svolgere, a partire dai contenuti delle unità didattiche ai test di ingresso a quelli formativi o sommativi. Tutto era già lì, *ready to use*, e noi docenti di inglese non dovevamo fare molto, se non riunirci per decidere, di anno in anno, quali e quante unità didattiche fare, cosa tagliare e cosa lasciare. Si impostavano pro-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

grammazioni di dipartimento e personali ricche di concetti didattici e pedagogici elevati, che poca attinenza avevano con la realtà in cui si operava, lamentandoci quotidianamente del fatto che i nostri allievi non studiassero e non avessero voglia di studiare inglese, che gli obiettivi fossero sempre più bassi e nonostante ciò risultati non ne arrivassero. Era radicata, inoltre, in noi docenti di inglese, la convinzione che per essere bravi insegnanti dovessimo essere estremamente punitivi nei confronti degli errori o sbagli commessi dagli studenti, considerandoli sempre come prodotto della loro mancanza di applicazione e di impegno nello studio. Non vi era allora effettiva coscienza dei meccanismi che sottendevano all'apprendimento della lingua straniera. Per anni, ha contato solo il programma, "finire" il programma, contavano solo i contenuti. Poco o nulla sapevamo di come un apprendente di inglese apprendesse, di quali tappe dovesse percorrere e quale fatica ci fosse dietro la sua produzione linguistica e dietro i suoi errori. Tutto questo insieme ha generato, a lungo andare, un senso profondo di frustrazione e la necessità di fermarmi a riflettere su quale fosse effettivamente l'obiettivo principale del mio insegnamento, su cosa significasse realmente insegnare una lingua straniera. Iniziai, quindi, un percorso di recupero di tanti aspetti importanti della mia professione, vissuta sino ad allora, per certi versi, con poca consapevolezza. Ripensandoci a priori, sicuramente il per-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

corso universitario presso la facoltà di lingue e letterature straniere dei miei tempi non preparava all'insegnamento, al quale si arrivava in maniera quasi automatica. Infatti, dopo la laurea, iniziai immediatamente il mio lavoro di insegnante di lingua inglese, senza aver mai avuto nessuna chiara cognizione di didattica, né tanto meno di glottodidattica. Anche i programmi per la preparazione ai concorsi per l'accesso al ruolo non dedicavano molto spazio alla didattica, e ciò che veniva richiesto, la predisposizione di una unità didattica, focalizzava sui contenuti. Diventare insegnante di lingua inglese, per me, e per tutti quelli della mia generazione almeno, fu un percorso che potremmo definire sperimentale, fatto sulla propria pelle e su quella degli ignari alunni che ci capitavano. Oggi posso dire che l'aspetto umano, l'empatia come si usa oggi, ha sicuramente contribuito a limitare i danni di un agire didattico poco consapevole e adagiato completamente su ciò che i libri di testo offrivano. Queste riflessioni e l'essere, oggi, docente di lingua inglese in una realtà in cui l'apprendimento di questa lingua è spesso fonte di grandi difficoltà, mi hanno spinto, quattro anni fa, ad andare oltre il recupero autodidatta di conoscenze e competenze professionali ormai irrinunciabili e ad intraprendere il percorso di ricerca nella scuola di Dottorato che con la scrittura di questa tesi sta volgendo verso il finale. Un percorso di grande crescita professionale e di grandi soddisfazioni, che mi ha permesso

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

di imprimere al mio essere insegnante il *paradigme change* indispensabile che cercavo. In questa ricerca tesa ad innovare la mia didattica e ad adattarla a un contesto socio culturale molto difficoltoso da gestire per svariati motivi, Selinker e la sua teoria dell'Interlingua sono stati snodi fondamentali. E, contemporaneamente, la riscoperta e la rilettura ragionata del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)² ha rappresentato l'altro fondamentale punto di riferimento. Ha preso, quindi, forma l'idea che essi potessero diventare, se utilizzati in maniera sinergica, strumenti per ottenere l'obiettivo: da una parte il riferimento costante ai descrittori delle competenze linguistiche da raggiungere, a quei *can do statements del QCER*, dall'altro l'analisi dell'interlingua come strumento diagnostico della produzione linguistica che aiutasse a valutare l'errore non più in termini punitivi. E i due strumenti visti non solo come strumenti dell'insegnante, ma anche degli apprendenti, in un percorso metacognitivo di co-costruzione del momento valutativo dell'apprendimento, teso a generare consapevolezza dell'errore per migliorare le competenze linguistiche.

Il presente lavoro, sulla base di quanto detto sinora, cerca di dare risposta a diverse domande: Cos'è l'interlingua? Cosa accade

² In questo lavoro la versione di riferimento è l'originale in inglese, The Common European Framework of Reference (CEFR).

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

nell'apprendimento della lingua inglese in alunni di scuole secondarie di secondo grado? Quali fattori influiscono sull'apprendimento dell'inglese? Come può essere utile il rapporto tra analisi dello sviluppo dell'interlingua e il QCER al fine di un miglioramento della prassi glottodidattica?

Mentre molto è stato scritto di interlingua e analisi dell'interlingua, come vedremo nell'apposita sezione, la letteratura riferita alle possibili interconnessioni tra QCER e analisi dell'interlingua è ancora molto limitata. Si parla, ovviamente, di ambito europeo, dal momento che il QCER è il documento guida all'interno dell'Europa. Altro aspetto che ancora è stato poco approfondito è, in Italia, l'interlingua nell'apprendimento della lingua straniera (LS), mentre molto più ampia è la letteratura nazionale riguardante lo sviluppo dell'interlingua negli apprendenti dell'italiano come lingua seconda (L2). Di questi aspetti si tratterà ampiamente in seguito.

Queste riflessioni costituiscono le basi della ricerca condotta su un campione di alunni della scuola secondaria di secondo grado, con l'obiettivo di trovare spunti per un nuovo modo di insegnare la lingua inglese, che partano dal fondamentale presupposto che per insegnare bene la lingua straniera occorre prima di tutto comprendere come l'alunno apprende, quali strategie mette in atto e quali ipotesi crea nel suo processo di avvicinamento alla lingua straniera. E soprattutto riconoscere che gli apprendenti non

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

compiono gli errori in maniera intenzionale e che anche loro vorrebbero saper parlare la lingua target in maniera perfetta. A questo proposito Gabriele Pallotti si chiede: *E se provassimo a metterci dalla parte di chi apprende? Egli non sta certo cercando di fare degli errori, anzi, sta cercando di parlare l'inglese o un'altra lingua diversa dalla propria. È inevitabile che per molto tempo le ipotesi siano solo parzialmente corrette e comportino degli errori. Ma per capire come uno sta imparando, occorre mettersi dal suo punto di vista e cercare di analizzare perché vengono formulate certe ipotesi e non altre, perché alcune prima di altre*³.

L'analisi dell'interlingua da sola non basta; essa dovrà essere necessariamente integrata dall'analisi degli aspetti socioculturali degli studenti, nella convinzione che il modello glottodidattico da perseguire e da proporre debba andare oltre gli aspetti semplicemente linguistici, per includere anche dimensioni socio culturali, cognitive, affettive e psicologiche degli apprendenti. Tra i tanti modelli elaborati e proposti dai vari studiosi per effettuare l'analisi dell'interlingua, è stato scelto quello che, a mio avviso, potesse essere facilmente capito e utilizzato anche dagli studenti, proprio alla luce di uno degli obiettivi fondamentali di questo lavoro, e cioè di creare uno

³ Pallotti, G. *Interlingua e analisi degli errori*, 2007

strumento capace di aiutarli ad attivare strategie metacognitive per il superamento dell'errore. Come afferma Sylie Thouësny, *“Assessing language learners’ language, also called interlanguage (Selinker 1972)⁴, since it contains features of both native and target languages, is indispensable in terms of grading and achievement predictability. It is equally important for teachers and learners, as information about learners’ linguistic strengths and weaknesses allows for personalised actions tailored to each individual’s needs”* (Thouësny, S. 2011)⁵.

La prima indispensabile distinzione voluta, è quella tra errori locali e errori globali, con riferimento alla distinzione tra “error”, errori, e “mistake” , sbagli’ (Corder 1967)⁶. Inoltre, è stato deciso di distinguere gli errori secondo la seguente tipologia: errori di omissione, di sostituzione, di aggiunta, di ordine delle parole, di spelling e di tempi verbali.

La teoria dell’interlingua non è recentissima, ma presenta aspetti ancora interessanti e innovativi, che possono fornire importanti spunti per il

⁴ Selinker, L., Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3 (1972) p.209.

⁵ Thouësny, S. (2011). *Modelling second language learners’ interlanguage and its variability: A computer-based dynamic assessment approach to distinguishing between errors and mistakes*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Dublin: Dublin City University.

⁶ Corder, S. P. (1967). The significance of learners’ errors. *Int. Rev. Appl. Linguist.*, 5, 161-169.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell’Interlingua e CEFR nell’Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

rinnovamento della didattica della lingua inglese, soprattutto relativamente all'aspetto valutativo finora ancora molto punitivo e poco formativo, in una scuola dove i concetti di inclusione e rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento stanno diventando punto di riferimento predominante e in cui risulta ormai indispensabile adeguare la nostra didattica ai bisogni educativi dei nostri allievi. Come già detto, l'analisi dell'interlingua dei nostri studenti, in sinergia con l'utilizzo dei "*Can Do Statements*" del QCER, può diventare base di partenza per orientare la prassi glottodidattica al riconoscimento del ruolo positivo e costruttivo dell'errore nel faticoso processo di apprendimento di una lingua straniera, a rendere gli allievi consapevoli del loro apprendimento attivando strategie metacognitive e ad adeguare gli interventi didattici ai reali bisogni dei nostri allievi, svincolandoci da livelli di competenza attesi astratti calati dall'alto, ma ben poco realistici, almeno in alcune realtà scolastiche.

Infatti, se da un lato, l'attività glottodidattica si sta focalizzando sempre più sull'apprendente, che sembra diventare il punto di partenza e di arrivo nell'ELT, sulle strategie di apprendimento, sugli stili di apprendimento, su strategie di supporto e su didattica multimodale e multisensoriale, e su strumenti di valutazione adeguati, come elementi fondamentali nella predisposizione delle attività di apprendimento EFL, nella realtà sembra esserci

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

una incapacità generale di innovare e adattare l'aspetto valutativo al cambiamento in atto. Nella maggior parte degli ambiti di apprendimento, la didattica dell'inglese è fortemente governata da standard astratti, e la valutazione è legata, in maniera più o meno stretta, a test standardizzati esterni poco flessibili. *"Thus, the language learner at the centre of this system becomes nothing more than an intellectual entity involved in an assessable cognitive process"*⁷. Ciò che rende ancora più astratto e rigido il sistema valutativo dell'apprendimento dell'inglese è la "corsa" alla certificazione esterna, per il riconoscimento delle competenze acquisite. Tutte le attività di apprendimento linguistico in classe sembrano acquisire un certo peso e importanza solo se legate in qualche modo alla possibilità che vengano misurate, valutate e riconosciute da un ente certificatore esterno. In questa ottica anche il QCER sembra aver perso il suo ruolo di guida glottodidattica, ridotto, nel sentire comune, a dei semplici livelli su cui misurare le competenze acquisite. Noi docenti di lingue dobbiamo trovare il modo di umanizzare il nostro insegnamento anche nell'aspetto valutativo. *"Our challenge as*

⁷ Anderson, M, *Humanizing the language classroom*, 29 maggio 2015, <http://talkingtesol.blogspot.com.br>

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

EFL teachers is to find a way to make language learning personally contextualized, socially engaged, and culturally embedded”⁸

L'obiettivo della presente ricerca, come già accennato precedentemente, è il tentativo di mettere in relazione l'analisi dell'interlingua inglese con i livelli del QCER, per trovare nuovi spunti di riflessione su uno degli aspetti più spinosi della didattica, e della glottodidattica in particolare, cioè la valutazione, che è forse l'aspetto che più si attarda in modalità e obiettivi superati e non più adeguati alla complessità delle classi di oggi. Per quanto a conoscenza della scrivente, in Italia non è mai stato fatto un lavoro di analisi dell'interlingua in apprendenti di lingua inglese di scuola secondaria di secondo grado. Gli studiosi italiani che si occupano di interlingua, come Gabriele Pallotti, Cecilia Andorno e Anna Giacalone Ramat, per citare alcuni dei più importanti, hanno focalizzato la loro attenzione su l'interlingua di alunni stranieri in Italia, soprattutto della scuola primaria, nel loro apprendimento dell'italiano L2. Il presente lavoro si pone quindi in un piano diverso rispetto a quanto fatto sinora in Italia.

⁸ Anderson, M., *Humanizing the language classroom*, 29 maggio 2015, <http://talkingtesol.blogspot.com.br>

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

2 Breve descrizione della struttura tesi

La presente tesi è costituita principalmente da tre sezioni, suddivise a loro volta in specifici capitoli. Ogni sezione ha, inoltre, un'introduzione e una conclusione. La prima parte presenta gli aspetti costitutivi del lavoro dal punto di vista teorico, rintracciando quelle che sono le radici del loro sviluppo storico. Il primo capitolo di questa sezione presenta un breve panorama dell'apprendimento della lingua inglese, vedendone gli aspetti più salienti in relazione all'obiettivo della ricerca. Il particolare verranno tracciate le linee di studio che riguardano le problematiche e le difficoltà di apprendimento della lingua straniera. Il secondo capitolo tratta del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, visto come vero e proprio manuale glottodidattico, a cui ispirarsi nella prassi quotidiana. In particolare sono descritti e analizzati i livelli di competenza e i can do statements, che sono alla base del ragionamento per l'analisi dell'interlingua. Infine, nell'ultimo capitolo di questa sezione, sono individuate le possibili connessioni tra QCER e Interlingua, rintracciando nella letteratura presente altri studi che si sono occupati dell'argomento.

Nella seconda sezione vengono descritti i materiali e i metodi utilizzati nella ricerca, e cioè il campione dell'indagine, il contesto in cui si è svol-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

ta, i materiali utilizzati e creati per la raccolta e l'analisi dei dati e la metodologia usata sia per la rilevazione e per l'analisi dei dati raccolti.

Nella terza sezione sono stati riportati e illustrati, in maniera accurata e sistematica, i dati raccolti sia attraverso il questionario conoscitivo che attraverso i test somministrati nelle due fasi in cui la ricerca si è svolta. A ciascuna fase è stata dedicato un capitolo.

Chiude questo lavoro la discussione dei risultati globali e una sezione in cui sono inclusi i materiali utilizzati.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Definizioni e Terminologia

CEFR – Common European Framework of Reference, cioè il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per lo studio e la valutazione delle lingue.

IL – o Interlingua, termine con il quale si riferisce a quel sistema linguistico che sta tra la lingua madre, o L1 e la LT, cioè la lingua che si sta apprendendo.

EFL – o English as a Foreign Language, definisce lo studio dell'inglese da parte di un parlante non nativo in contesto nel quale l'inglese non è lingua ufficiale.

ELF – English as a Lingua Franca, indica l'inglese che viene utilizzata diffusamente come mezzo di comunicazione tra parlanti che non condividono una prima lingua.

ESL – o English as second Language, definisce l'acquisizione della lingua inglese da parte di parlante non nativo in un contesto nel quale l'inglese è lingua ufficiale.

Epi – English proficiency Index, è l'indice di conoscenza dell'inglese, è una ricerca sull'acquisizione delle competenze in inglese tra gli adulti.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Epi-s – English proficiency index, è l'indice di conoscenza dell'inglese, ricerca sull'acquisizione delle competenze linguistiche in inglese tra studenti della scuola secondaria e dell'università.

ISCED – International Standard Classification of Education, cioè la classificazione internazionale standard dell'istruzione creata dall'UNESCO.

L1 – Si definisce come prima lingua, abbreviato con L1, la lingua o le lingue che vengono imparate dalla nascita. Altro termine utilizzato è lingua madre.

L2 – termine con il quale ci si riferisce ad una lingua che viene studiata; anche definita lingua straniera (LF), o lingua seconda (LS).

LT – o lingua target, è la lingua oggetto dell'apprendimento

NNS – o Non Native Speaker, è invece un parlante non nativo cioè che non sta utilizzando la propria L1.

NS – o Native Speaker, è un parlante che utilizza la propria L1.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1. Sfondo teorico

*Learning another language is about living,
thinking, experiencing and feeling other people
and the world around us⁹*

1.1 Introduzione

1.1.1 La politica linguistica dell'Unione Europea

A partire almeno dagli anni novanta, la politica linguistica dell'Unione Europea ha grandemente influenzato sia lo sviluppo della glottodidattica, che il sistema valutativo ad essa correlato. Tra il 1989 e il 1996, esperti designati dal Consiglio d'Europa, elaborano un documento che rappresenta una pietra miliare, il CEFR¹⁰, con lo scopo di fornire un metodo per accertare le conoscenze delle lingue d'Europa.

Dal 2000 L'Unione Europea ha adottato una politica linguistica tesa a potenziare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, considerando le lin-

⁹Anderson, Maia, *Humanizing the language classroom*, 29 maggio 2015, <http://talkingtesol.blogspot.com.br/>

¹⁰*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

gue e l'apprendimento linguistico una delle sue priorità più importanti. In questa prospettiva, il 2001 fu proclamato anno europeo delle lingue, con l'obiettivo di promuovere l'apprendimento linguistico a livello europeo e nazionale. Lo straordinario successo dell'Anno europeo delle lingue, spinse l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa alla decisione di celebrare la Giornata europea delle lingue ogni anno il 26 settembre con diversi tipi di eventi per promuovere l'apprendimento delle lingue.

“In un'Unione europea (UE) di oltre 500 milioni di europei di diversa estrazione etnica, culturale e linguistica è più importante che mai che i cittadini abbiano le competenze necessarie per capire i loro vicini e per comunicare con loro. Ciascun cittadino dovrebbe poter comunicare in almeno due lingue oltre alla propria madrelingua.”

Così inizia la Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, del 24 luglio 2003, intitolata “**Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: piano d'azione 2004-2006**”¹¹

Con tale atto, l'UE conta di intervenire in maniera sussidiaria rispetto ai paesi membri, per la promozione dell'apprendimento e insegnamento

¹¹ COM (2003) 449 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

delle lingue, Vengono individuati tre settori di intervento, il primo è l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita, il secondo è migliorare l'insegnamento delle lingue, anche attraverso una struttura scolastica più idonea, e il terzo settore consiste nel creare un ambiente favorevole alle lingue. La capacità di comunicare nelle lingue straniere è inclusa tra le otto competenze chiave che il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea considerano necessarie all'individuo per l'apprendimento permanente e per poter esercitare il diritto di cittadinanza attiva nei paesi dell'Unione, come si legge nella Raccomandazione del parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave dell'apprendimento permanente.

1.1.2 Studio Eurydice

Nel 2012 viene pubblicato in collaborazione con la Commissione europea uno studio Eurydice, ***Key Data on Teaching Languages at School in Europe***¹², che offre una panoramica completa della situazione nell'insegnamento delle lingue negli ultimi anni e negli scorsi decenni e in-

¹²

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

formazioni che possono essere utili a migliorare la qualità e l'efficacia dell'apprendimento delle lingue in tutta Europa.

Secondo il documento, nella maggior parte dei paesi europei, imparare due lingue straniere per almeno un anno durante l'istruzione obbligatoria è obbligatorio per tutti gli studenti. In media, nel 2009/10 il 60,8% degli studenti iscritti nell'istruzione secondaria inferiore in Europa studiava due o più lingue straniere. Ciò corrisponde a un aumento del 14,1% rispetto al 2004/05. Nell'istruzione secondaria superiore, nella maggior parte dei paesi si riscontra una differenza significativa fra la percentuale degli studenti che impara due o più lingue straniere nell'istruzione generale (59,4%) e nell'istruzione pre-professionale e professionale (39,4%). Dal documento si apprende che in Europa, gli studenti iniziano a studiare una lingua straniera in una età fra i 6 e i 9 anni, e che molti paesi hanno introdotto, negli ultimi anni, riforme per iniziare l'apprendimento della lingua straniera ad un'età più precoce. Analizzando la situazione dal 2004/05 al 2009/10, risulta che sempre meno studenti iscritti alla scuola primaria non imparano una lingua straniera con una percentuale scesa dal 32,5% al 21,8%. Ciò che contrasta con questo aspetto positivo è il fatto che l'orario complessivo di insegnamento impartito

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

nelle scuole non ha avuto un aumento significativo, anzi, è piuttosto basso al confronto con quello destinato alle altre materie.

1.1.3 La lingua straniera più insegnata

2. In quasi tutti i paesi, sin dal livello primario, la lingua straniera più studiata è l'inglese. Dal 2004/05, la percentuale di studenti che imparano l'inglese a tutti livelli dell'istruzione tende ad aumentare. Nel 2009/10, in media il 73% degli alunni della scuola primaria nell'UE studiava l'inglese. Nell'istruzione secondaria inferiore e secondaria superiore generale, la percentuale superava il 90%. Nell'istruzione secondaria superiore preprofessionale e professionale, raggiungeva il 74,9%. Complessivamente, l'inglese è lingua obbligatoria in 14 paesi o regioni all'interno dei paesi. La percezione che gli studenti hanno dell'utilità delle lingue che imparano può chiaramente contribuire ad aumentare la loro motivazione. In 15 dei paesi e delle regioni coperti dall'Indagine europea sulle competenze linguistiche (ESLC), la percentuale media degli studenti che considera utile imparare l'inglese per gli studi futuri, per il lavoro o per trovare una buona occupazione è più alta della percentuale di coloro che considerano l'inglese utile per la vita personale. Queste percentuali scendono in maniera piuttosto si-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

gnificativa nel caso delle altre lingue.

Anche le gite di studio mirate all'insegnamento della lingua straniera risultano stimolanti per la motivazione degli studenti. In media, solo il 28,1% degli studenti nei 15 paesi o nelle regioni dei paesi partecipanti all'ESLC affermano di aver preso parte a tali attività negli ultimi tre anni. Le percentuali più alte si riscontrano nella Comunità francese del Belgio e nei Paesi Bassi (38,5%), mentre la più bassa in Svezia (13,2%).

1.1.4 Competenze linguistiche

Le linee guida per l'insegnamento delle lingue straniere sottolineano l'importanza di tutte le competenze di comunicazione ma in classe la lingua target è poco usata da insegnanti e studenti.

I curricula di una dozzina di paesi o di regioni raccomandano agli insegnanti di puntare sulle competenze orali, come ascoltare e parlare, all'inizio dell'insegnamento delle lingue straniere agli alunni più giovani. Alla fine dell'istruzione obbligatoria, tuttavia, quasi tutti i curricula danno la stessa importanza a tutte e quattro le competenze di comunicazione, e cioè ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

La realtà dei fatti dimostra che più input ricevono agli studenti, più alto è il

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

rendimento. Ciò nonostante, in quasi tutti i paesi o le regioni partecipanti all'ESLC, gli studenti sostengono che i loro docenti non usano regolarmente la lingua straniera che insegnano in classe, ma si limitano a usarla solo occasionalmente o, nella migliore delle ipotesi, spesso ma non sempre.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue sta diventando uno strumento importante per definire i livelli di apprendimento degli studenti. Nella maggioranza dei paesi europei le linee guida ufficiali per l'insegnamento delle lingue stabiliscono i livelli minimi di apprendimento per la prima e per la seconda lingua straniera. Tali livelli corrispondono ai sei livelli di competenza definiti dal Quadro comune europeo di riferimento, pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2011.

Il CEFR definisce i sei livelli di riferimento A1, A2, B1, B2, C1, C2 per i quali A corrisponde alla fascia di competenza definita "Base", B alla fascia definita "Autonomia", C alla fascia detta "Padronanza". Per la fine dell'istruzione generale obbligatoria, le linee guida ufficiali nella maggior parte dei paesi stabiliscono il livello minimo fra A2 e B1 per la prima lingua straniera e fra A1 e B1 per la seconda.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.1.5 Il sistema di scolastico italiano

In questo paragrafo viene descritto brevemente il sistema di istruzione italiano, per inquadrare da un punto di vista più ampio il contesto in cui si è svolta la ricerca.

Il sistema italiano d'istruzione è organizzato come segue:

- scuola dell'infanzia per i bambini da 3 a 6 anni;
- primo ciclo di istruzione, della durata complessiva di 8 anni, articolato in:
scuola primaria (5 anni) per i bambini da 6 a 11 anni; scuola secondaria di primo grado (3 anni) per alunni da 11 a 14 anni;
- secondo ciclo di istruzione costituito da due tipi di percorsi:
 - scuola secondaria di secondo grado di competenza statale, della durata di 5 anni, rivolta agli alunni dai 14 ai 19 anni. Appartengono a questo percorso i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali.
 - percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionali (IFP) di competenza regionale, rivolti a giovani che hanno concluso il primo ciclo di istruzione.
- istruzione superiore offerta dalle università, dall'Alta formazione artistica e musicale (Afam), e dagli Istituti tecnici superiori (Fondazioni Itp).

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Questa organizzazione del sistema di istruzione italiano è abbastanza recente; è, infatti, stato introdotto dalla legge Gelmini del 2010. Le novità principali di questa riforma hanno riguardato in particolare modo una delle scuole che è stata sede di una parte del presente lavoro, e cioè il liceo artistico. Fino a prima che la legge Gelmini venisse approvata, infatti, in Italia esistevano pochi licei artistici e molti Istituti d'Arte. La riforma ha fatto diventare licei artistici anche gli istituti d'arte, come quello di Sassari. Tale cambiamento di statuto, ha rivoluzionato enormemente il curriculum di studio di questa scuola, introducendo materie tipicamente liceali, come la filosofia e la lingua inglese fino al quinto anno, diminuendo, di contro, le ore dei laboratori artistici che fino ad allora avevano avuto grande preponderanza. Questo cambiamento statutale e curricolare è andato a imporsi su una popolazione scolastica diversa da quella liceale e, per alcuni versi, molto più simile a quella degli istituti professionali.

L'istruzione superiore è organizzata in percorsi di primo, secondo e terzo ciclo, sulla base della struttura del Processo di Bologna. L'istruzione obbligatoria ha la durata di dieci anni, da 6 a 16 anni di età, e comprende gli otto anni del primo ciclo di istruzione (cinque anni di scuola primaria e tre anni di scuola secondaria di primo grado) e i primi due anni del secondo ciclo. Dopo avere concluso il primo ciclo di istruzione, gli ultimi due anni di

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

obbligo (da 14 a 16 anni di età), possono essere assolti nella scuola secondaria di secondo grado, di competenza statale (licei, istituti tecnici e istituti professionali), o nei percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale.

L'insegnamento della lingua inglese nei vari ordini di scuole è così articolato:

nella scuola primaria sono previste un'ora nella classe prima, due ore nella classe seconda e tre ore nelle classi terza quarta e quinta, per un totale minimo obbligatorio di 396 ore nel corso della scuola primaria;

nella scuola secondaria di primo grado, l'inglese è prima lingua straniera ed è impartita per tre ore settimanali, per un totale di circa trecento ore equamente suddivise nel triennio;

nella scuola secondaria di secondo grado, a prescindere dal tipo di scuola, l'insegnamento dell'inglese è suddiviso in tre ore settimanali per un monte ore annuale di circa 99 ore, per tutti e cinque gli anni.

Le scuole secondarie di secondo grado sono di tre tipi, i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Gli studenti testati in questa prima fase frequentavano un istituto professionale per i servizi alberghieri, chiamato, con la nuova riforma, IPSEOA.

Questo tipo di scuola presenta problematiche di diversa natura, come lo stato socio economico basso delle famiglie dei suoi studenti, problemi

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

comportamentali, elevata percentuale di alunni con BES, le percentuali più elevate in Sardegna di dispersione scolastica.

L'inglese è la prima lingua straniera obbligatoria in tutte le scuole italiane, a partire dal primo anno della scuola primaria e livelli di competenza sono stabiliti dal ministero secondo quanto indicato dal QCER, e sono: il livello A1 alla fine della scuola primaria, A2 alla fine della scuola secondaria di primo grado,, B1 alla fine del biennio obbligatorio della scuola secondaria di secondo grado, e B2 alla fine del quinquenni della scuola secondaria di secondo grado. Nella realtà, si presentano notevoli problemi al raggiungimento di questi obiettivi, soprattutto in alcune tipologie di scuole e I risultati sono spesso molto diversi da quelli attesi. Nonostante gli studenti delle scuole professionali siano stati esposti all'insegnamento dell'inglese dal primo anno della scuola primaria e sino al terzo anno della scuola secondaria di primo grado, allo stesso modo di tutti gli altri student frequentanti altri istituti di secondo grado, la loro competenza in lingua inglese è in generale molto bassa.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.2 Apprendimento linguistico

The concept of language as a rigid, monolithic structure is false, even if it has proved to be a useful fiction in the development of linguistics. It is the kind of simplification that is necessary at a certain stage of a science, but which can now be replaced by more sophisticated models.¹³

1.2.1 Apprendere una lingua straniera

Apprendere una lingua straniera (LS) significa impararla in un contesto in cui essa non è la lingua usata dalla comunità che abita quel

¹³ *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. Front Cover. Stanford University Press, 1972

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

contesto. A questo proposito, alcuni studiosi distinguono nettamente tra apprendimento e acquisizione, rifacendosi alla teorizzazione di Krashen¹⁴. Secondo lo studioso americano, infatti, sono due i sistemi per sviluppare la competenza di una lingua, l'acquisizione e l'apprendimento. *The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process. Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. In non-technical language, acquisition is "picking-up" a language.*

The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning.

¹⁴ Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Con la prima definizione Krashen intende, quindi, l'acquisizione di una L2 che si sviluppi in modo analogo a L1, in modo implicito e inconscio; con apprendimento, invece, intende uno sviluppo linguistico esplicito, formale, che avviene in maniera organica e organizzata e che ha luogo generalmente in ambito istituzionale e scolastico. Al giorno d'oggi i due aspetti tendono ad essere compresi in un insieme globale, almeno per certe fasce di popolazione scolastica, in quanto all'apprendimento organizzato all'interno delle aule viene arricchito da una acquisizione più naturale, dovuta, ad esempio, all'esposizione alla lingua originale dei film e delle canzoni, a soggiorni più o meno lunghi e alle vacanze studio all'estero, che permettono il contatto con parlanti nativi, alla frequenza di corsi tenuti da insegnanti madrelingua. Quando sono attivate entrambe le modalità, si parla, di apprendimento misto, che è la forma di apprendimento più efficace, in quanto permette lo sviluppo di una migliore competenza comunicativa.

In Italia, negli ultimi decenni, l'insegnamento della lingua inglese a scuola ha subito numerose ed importanti trasformazioni, sia in applicazione delle linee di indirizzo europee da parte dei diversi governi che si sono via via succeduti, sia per altre importanti normative che hanno cambiato l'approccio didattico in generale e glottodidattico nello specifi-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

co. Ma negli ultimissimi anni la trasformazione è stata a dir poco vertiginosa; mi riferisco in particolar modo, alla legge 170/2010 e alle Linee guida del 2011 in materia di didattica per alunni con Disturbi specifici di apprendimento (DSA), la direttiva sui bisogni educativi speciali (BES) del 2013, che hanno avuto la forza di cambiare la fisionomia della didattica, adeguandola a una realtà della classe in continuo divenire e in continua trasformazione, in cui vengono riconosciute e accolte diverse modalità di apprendimento, in un'ottica di didattica inclusiva. In particolare, l'insegnamento della lingua inglese diviene tematica centrale e oggetto di specifici articoli, nella legge 170/2010 e nelle relative Linee Guida del 2011.

1.2.2 Difficoltà di apprendimento linguistico

Che le difficoltà di apprendimento delle lingue straniere non siano legate esclusivamente a problematiche di disturbi specifici, ma riguardino una popolazione scolastica molto più ampia è dimostrato da diversi studi internazionali, alcuni dei quali risalgono addirittura agli anni settanta. Nel

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1971, infatti, Dinklage¹⁵ riportava casi di studenti di Harvard che, nonostante i brillanti risultati negli studi in generale, mostravano consistenti difficoltà nell'apprendimento linguistico, simili a quelle dovute a dislessia. Nel 1998, Leonore Ganschow, Richard L Sparks e James Javorsky pubblicano *Foreign Language Learning Difficulties: an Historical Perspective*, uno studio durato dieci anni sugli aspetti cognitivi, affettivi e linguistici implicati nell'apprendimento di una lingua straniera, nel quale ipotizzarono che le difficoltà riscontrate fossero legate a problemi di apprendimento nella lingua nativa. Dai risultati emerse che le differenze tra gli studenti buoni apprendenti di lingue straniere e gli *underachievers* erano evidenti anche nelle produzioni, sia scritte che orali, nella lingua nativa e che queste differenze si accentuavano nella scuola secondaria o post secondaria. In merito alle difficoltà di apprendimento delle lingue straniere sono state fatte numerose ipotesi, come, ad esempio, scarsa motivazione, elevata ansia, strategie di apprendimento inadeguate. Sparks e Ganschow propongono la LCDH, cioè la *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, suggerendo che gli studenti che non riescono ad apprendere una lingua straniera possano avere difficoltà nella lingua nativa in ambito fonologico e sintattico, e non nell'ambito semantico.

¹⁵ Dinklage, K. *Inability to learn a foreign language*, 1971.

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Altro filone di analisi delle cause delle difficoltà di apprendimento delle lingue e quello che studia l'ansia da prestazione linguistica, che viene definita come una forma specifica di ansia. Tale fenomeno veniva attentamente osservato, a partire dalla fine degli anni ottanta del secolo scorso, e per tutti gli anni novanta, da diversi ricercatori, che tentarono di darne una chiara definizione. A questo proposito P. MacIntyre, nel 1995 risponde a Sparks e Ganshow, che con la loro LCDH sostenevano che l'ansia era un effetto secondario dell'incapacità di apprendere una lingua straniera, con un interessante articolo sull'ansia linguistica.¹⁶ Nel 1986 e poi nel 1991, Elaine Horwitz, Michael Horwitz e Joann Cope, definiscono questo specifico tipo di ansia come un "distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process"¹⁷. Il fenomeno continua ad essere studiato fino ai giorni nostri. Ad esempio, nel 2008, viene pubblicato *Anxiety*

¹⁶ MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.

¹⁷ Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz & Joann Cope. 1991. Foreign language classroom anxiety. In: Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (eds.), *Language Anxiety from Theory and Research to classroom implications*, 27-33. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari*, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

and Second/Foreign Language Learning Revisited¹⁸ , con l'intento di rivisitare la letteratura relativa al fenomeno dell'ansia nell'apprendente linguistico. Da quanto riportato dai diversi studi, emerge che l'ansia è spesso un ostacolo nell'apprendimento linguistico e può compromettere le strategie comunicative. In particolare studenti molto ansiosi producono testi molto più brevi e meno corretti degli studenti che non hanno questo problema¹⁹, hanno un'acquisizione del vocabolario più lenta²⁰. Inoltre, l'ansia ha una correlazione altamente negativa con i test di competenza standardizzati, sia scritti²¹ che orali.²² L'ansia è dunque fortemente associata al momento della valutazione. Secondo Krashen, che include, nella sua teoria di acquisizione di una lingua seconda, l'ipotesi del filtro affettivo, l'ansia, insieme a una bassa motivazione e a una bassa autostima, contribuisce ad alzare il

¹⁸ Zheng, Y. *Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited*, Canadian Journal for New Scholars in Education, Volume 1, 2008.

¹⁹ Daly, J.A. e Miller, M. D., *Apprehension of writing as a Predictor of Message Intensity*, Journal of Psychology, 1975

²⁰ MacIntyre & Gardner, 1989, 1994

²¹ Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers, 1987

²² Young, 1990

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

filtro affettivo e formare un blocco mentale, che rende impossibile l'apprendimento linguistico.²³

1.2.3 Difficoltà specifica di apprendimento linguistico e normativa italiana

L'articolo 5, lettera c della legge 170/2010 fa esplicito riferimento alla didattica della lingua straniera e questo viene ripreso e approfondito nelle Linee Guida del 2011 al paragrafo 4.4 intitolato proprio *Didattica per le lingue straniere*. La prima parte del paragrafo fa chiaro ed esplicito riferimento alla scelta della lingua straniera: *Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore*. In realtà questa scelta non è possibile poiché l'inglese è prima lingua straniera obbligatoria sin dal primo ciclo scolastico.

²³ Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Il testo continua: *Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato. In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti. In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato. Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire: • di tempi aggiuntivi; • di una adeguata riduzione del carico di lavoro; • in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile in corso d'anno dispensare l'alunno dalla valutazione nelle*

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe. Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale. In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente. Lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e, con l'avanzare del percorso scolastico, anche degli aspetti letterari. Poiché l'insegnamento di tali aspetti è condotto in lingua materna, saranno in questa sede applicati gli strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie. Sulla base della gravità del disturbo, nella scuola secondaria i testi letterari in lingua straniera assumono importanza minore per l'alunno con DSA: considerate le sue possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piut-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

tosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari. Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l'“esonero” riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la “dispensa” concerne unicamente le prestazioni in forma scritta²⁴. Il paragrafo tocca tutti gli aspetti salienti di una glottodidattica che, pur funzionale all'apprendimento da parte di una precisa popolazione scolastica, quella con DSA, suggerisce ampi spunti per una didattica che allarghi il campo di azione, fino ad includere tutti gli apprendenti. Questo aspetto può essere considerato, a mio avviso, il punto nodale di un rinnovamento glottodidattico che si attendeva da tempo e che, per alcuni aspetti, tarda ancora a decollare pienamente. Ma, a ben guardare, tutto ciò che questa normativa ha obbligato ad affrontare, era già scritto nel QCER, in un momento, 15 anni fa, in cui ancora non si parlava di bisogni educativi specifici, o bisogni linguistici specifici, Infatti se andiamo a pagina 5 del documento leggeremo una serie di indicazioni per gli insegnanti di lingue, che alla luce dei cambiamenti attuati dalla nuova normativa, sono quanto mai attuali:

²⁴ Paragrafo 4.4 delle linee guida per il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegate al Decreto ministeriale 12/07/2011

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Given these fundamental aims, the Council encourages all those concerned with the organisation of language learning to base their work on the needs, motivations, characteristics and resources of learners. This means answering questions such as: • What will learners need to do with the language? • What do they need to learn in order to be able to use the language to achieve those ends? • What makes them want to learn? • What sort of people are they (age, sex, social and educational background, etc.) • What knowledge, skills and experiences do their teachers possess? • What access do they have to course books, works of reference (dictionaries, grammars, etc.), audio-visual aids, computer hard - and software, etc.? • How much time can they afford (or are willing, or able) to spend? On the basis of this analysis of the learning/teaching situation, it is seen as fundamentally important to define, clearly and explicitly, objectives which are at once worthwhile in terms of learner needs and realistic in terms of their characteristics and resources.

Il Quadro spinge e incoraggia quindi ad osservare con “curiosità antropologica”, come dice Daniel Pennac, i nostri allievi, ponendoci domande sugli aspetti didattici ed extra-didattici che possono influenzare il loro apprendimento, e definire chiaramente ed esplicitamente obiettivi rispondenti ai loro bisogni linguistici e realistici.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.2.4 Insegnamento dell'inglese e nuovi scenari

*"The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production."*²⁵

L'insegnamento dell'inglese ha acquisito nuova vitalità attraverso la sperimentazione di approcci metodologici innovativi. Si pensi, ad esempio, alla metodologia CLIL, alla LIM, alle TIC, al Cooperative/collaborative learning, alla flipped classroom, al Multisensory teaching, o alla metacognizione. O ancora, pensiamo al dibattito che anima tutte le scuole sul potenziamento delle lingue straniere, e in particolare dell'inglese: non vi è PTOF ormai che non contenga questa priorità, e metta in evidenza la necessità di formazione degli insegnanti di LS sui Bisogni linguistici Specifici (BiLS)²⁶.

²⁵

²⁶ Daloso M., *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni linguistici specifici*, edizioni Cà Foscari, Unive, 2013

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Daloiso riassume in questo modo l'impatto innovativo delle nuove normative sull'insegnamento delle LS: "Da una parte, è stato necessario sviluppare una didattica delle LS che tenesse conto delle difficoltà degli studenti, una didattica inclusiva che non solo potesse gestire le differenze degli studenti ma che, al contempo, potesse sfruttare queste differenze per migliorare la didattica (per un approfondimento Caon 2008), necessità che non è presente nelle nazioni dove le classe speciali esistono. D'altra parte, e più recentemente, è sorta la necessità di ripensare questa didattica delle LS per l'inclusione degli studenti che hanno dei bisogni linguistici specifici (BiLS, come proposto da Daloiso 2013), quindi di realizzare una didattica che sia accessibile a questi studenti con BES (nel nostro caso BiLS)". Tale nuova didattica, che diventa didattica per tutta la classe, proprio perché inclusiva, non può che includere strumenti valutativi adeguati a questa nuova dimensione. Cosa si va a valutare e come lo si valuta? Quali strumenti ci sono a disposizione per una pratica valutativa all'interno di un percorso di insegnamento/apprendimento inclusivo.

"La prospettiva dell'interlingua è, da questo punto di vista promettente, in sintonia con un approccio "olistico" all'apprendimento delle lingue, con la valorizzazione dei repertori dell'apprendente, con l'esplorazione dei processi cognitivi sottesi ai cosiddetti errori. Ne scaturisce anche un'idea

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

veramente formativa della valutazione. Gli errori saranno analizzati, piuttosto che conteggiati. Gli errori non sono tutti uguali, perché rivelano il tratto evolutivo delle competenze linguistiche. Occorre però avvicinarsi all'errore con raffinata capacità di analisi e ricerca: per trovare le connessioni tra l'osservazione e l'analisi della produzione linguistica, la riflessione aperta sul cosiddetto "errore" come feed-back indispensabile per l'insegnante, la elaborazione di metodologie e percorsi innovativi."²⁷

1.2.5 English as a global language²⁸

English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries ,... and in most of these countries it is emerging as the chief foreign language to be encountered in schools ,often displacing another language in the process²⁹.

L'inglese è riconosciuto come lingua principale di comunicazione internazionale e competenza di base obbligatoria per tutti gli studenti. Al giorno d'oggi, quasi 1.8 miliardi di persone in tutto il mondo parlano inglese. L'Italia è tra i 14 paesi europei che hanno scelto l'inglese come lingua stra-

²⁷ G. Cerini, Intercultura, Italiano L2 o interlingua? In Educazione e scuola web

²⁸ Crystal, D. *English as a global Language*, Cambridge University Press, second edition, 2003

²⁹ Vedere nota 25

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

niera obbligatoria nelle scuole ed è la prima lingua straniera studiata a scuola a partire dalla scuola primaria, grazie alla legge Moratti del 2003. Come riportato nella relazione di sintesi dell'indagine conoscitiva *Ef Epi indice di conoscenza dell'inglese 2015*³⁰, il dibattito sull'insegnamento dell'inglese nella scuola pubblica non riguarda più inglese sì inglese no, ma quale inglese insegnare, come valutarlo e quanta formazione linguistica sia necessario impartire. Dal rapporto EF Epi del 2015 si apprende che l'Italia risulta essere 28esima, su 70 paesi partecipanti e che le competenze in lingua inglese sono particolarmente in crescita tra gli adulti italiani con età inferiore a 30 anni.

"La padronanza dell'inglese tra gli adulti – hanno concluso gli autori del rapporto - è determinata per lo più dai sistemi scolastici pubblici, non sempre noti per la loro agilità. Questi fattori di inerzia e stasi non sono, tuttavia, necessariamente negativi. Essi sono, infatti, presenti anche in parti del mondo caratterizzate da un'elevata padronanza dell'inglese tra gli adulti".

1.2.6 L'insegnamento dell'inglese nelle scuole italiane

³⁰English Proficiency Index, indagine internazionale elaborate da EF, è il più ampio rapporto internazionale sulla competenza dell'inglese nel mondo.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

L'insegnamento dell'inglese nelle scuole italiane di ogni ordine e grado ha avuto un sviluppo consistente a partire soprattutto dagli anni Ottanta, sotto l'impulso di diverse azioni normative e legislative dei vari governi che da allora si sono succeduti e che hanno saputo intercettare i bisogni di una società sempre più orientata verso la conoscenza della lingua inglese, trasformandoli in norme specifiche e disposizioni generali. Sicuramente grande importanza e influenza ha avuto la politica linguistica europea.

Alcune informazioni salienti sull'insegnamento delle lingue straniere a scuola arrivano dalla inchiesta europea *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*³¹, del 2012, frutto della collaborazione stretta tra Eurydice ed Eurostat in sinergia con la Commissione europea.

Come già riportato, l'inglese è prima lingua straniera ed è un insegnamento obbligatorio a partire dai 6, nella scuola primaria; a partire dagli 11 anni, nella scuola secondaria di secondo grado, si aggiunge una seconda lingua, generalmente francese o spagnolo. La riforma italiana relativa all'ordinamento del secondo ciclo, del 2010, rende obbligatorio l'apprendimento delle lingue straniere sino al termine della scuola secondaria

³¹ Questo documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice and Policy Support). Testo completato nel luglio 2012 Traduzione in italiano di Loredana Serratore

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

ria di secondo grado e questo obbligo si traduce sempre nell'obbligatorietà della lingua inglese in tutte le scuole secondarie di secondo grado, con eventualmente una ulteriore lingua, in alcune tipologie di scuola, ad esempio negli istituti alberghieri. nei licei linguistici. Inoltre, La tendenza alla precocità è in aumento per cui si tende a insegnare l'inglese già dalla scuola dell'infanzia. Il carico orario obbligatorio dell'insegnamento della lingua inglese è così suddiviso: nella scuola primaria, un'ora nel primo anno, due nel secondo e tre nelle classi degli anni successivi; nella scuola secondaria di primo grado, tre ore la settimana; nella scuola secondaria di secondo grado tre ore la settimana.

Il documento guida di questa sistemazione curriculare dell'insegnamento della lingua inglese è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere³² (QCER), Per i livelli minimi di apprendimento, l'Italia ha fissato, come la maggior parte dei paesi europei, il livello B1 (utilizzatore indipendente, livello "soglia") del *Quadro Comune europeo di riferimento* per la prima lingua straniera al termine di ISCED³³ e i livelli B2

³² Common European Framework of Reference

³³ International Standard Classification of Education, sviluppato dall'UNESCO a metà degli anni '70. Il Primo documento fu pubblicato nel 1997; il secondo nel 2011 ed a questo che qui si fa riferimento.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

(livello indipendente³⁴ avanzato) per la prima lingua straniera al termine di ISCED 3 insegnamento generale.

Per quanto riguarda i risultati qualitativi, l'Italia non prese parte all'Indagine Europea sulle Competenze Linguistiche del 2011, per cui non abbiamo dati sui risultati effettivi di queste politiche sugli apprendimenti. Vi sono però i dati dell' Ef Epi³⁵, parametro ormai riconosciuto per misurare il livello di competenza in inglese di un Paese, che ci danno alcuni dati sulle competenze dell'inglese in Italia. Dato negativo emergente dal Epi è che l'Italia si colloca in basso nella classifica, in Europa solo la Francia fa peggio. Nel 2015 è stato redatto il rapporto Ef Epi-s³⁶, cioè una valutazione delle competenze di ragazzi della scuola secondaria e dell'università. Da questo rapporto emerge che il grado di miglioramento degli studenti nella competenza della lingua inglese, è maggiore nella scuola secondaria di primo grado, che vi è un forte divario tra competenze scritte e competenze orali. Inoltre, emerge chiaro che la maggior parte dei ragazzi impara l'inglese a scuola.

³⁴ Common European Framework of Reference

³⁵ English proficiency index è un'indagine effettuata da EF in diversi Paesi del mondo, per valutare le competenze degli adulti nella lingua inglese

³⁶ English proficiency index- school 2015 è la prima indagine di EF effettuata su ragazzi della secondaria e dell'università

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.2.7 Visione europea

L'Unione Europea considera le lingue una delle sue priorità più importanti e sin dal 2000 ha adottato una politica linguistica tesa a potenziare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico. A partire dagli anni settanta, sotto la spinta della ricerca portata avanti da nuove discipline linguistiche, come la sociolinguistica e la pragmatica, si sviluppa in Europa, un fervido dibattito sull'apprendimento linguistico che si focalizza soprattutto sull'uso della lingua in contesto e su coloro che la usano; la lingua viene vista come strumento di comunicazione pragmatica e si ripensano quindi gli obiettivi di apprendimento linguistico intesi non più in termini di strutture grammaticali ma come *comportamenti linguistici*, modi di fare lingua. Le teorie di riferimento sono la psicologia umanistica e gli studi di Maslow e Rogers³⁷, uniti

³⁷ De Carvalho, Roy José, *The founders of humanistic psychology*. New York, NY, 1991

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

alle teorie di psicodidattica e agli studi sull'intelligenza emotiva, sul ruolo del filtro affettivo, sulla ricerca dell'ordine naturale di acquisizione della lingua e sull'interlingua. Sotto la spinta di questo forte dibattito, il Consiglio d'Europa promuove il "Progetto Lingue Moderne (1971-1981)", con l'importante compito di individuare obiettivi e metodi condivisi al fine di favorire la diffusione e l'insegnamento delle lingue comunitarie. Si sviluppa il cosiddetto approccio funzionale che, negli anni 80, dà come risultato più rilevante i Livelli Soglia di competenza linguistica. Nel 1991, in occasione di un convegno intergovernativo svoltosi a Rüsclikon (Svizzera), veniva evidenziata la necessità, al fine di favorire l'elaborazione dei programmi di apprendimento e il riconoscimento reciproco delle certificazioni nei sistemi di istruzione dei diversi Paesi membri, di avere un quadro di riferimento "europeo" ovvero una descrizione dei livelli di competenza linguistica raggiungibili da chi studia una lingua straniera e si raccomandava l'elaborazione del QCER. Gli anni 90 vedono anche l'attuazione dei Programmi Lingua e Socrates. Nel 1995 viene pubblicato il Libro bianco della Commissione europea *Insegnare e apprendere — Verso la società conoscitiva*, curato dall'allora commissaria delegata per la formazione e la cultura, Édith Cresson. Infine, con decisione

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

del Parlamento europeo e del Consiglio del 17 luglio 2000, il 2001 viene proclamato Anno europeo delle lingue.

1.3 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

1.3.1 Il risultato di 20 anni di ricerca

“The Framework aims to be not only comprehensive, transparent and coherent, but also open, dynamic and non-dogmatic”³⁸.

The result of over twenty years of research, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) is exactly what its title says it is: a framework of reference. It was designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign

³⁸ CEFR, pag. 9

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

*language proficiency. It is used in Europe but also in other continents and is now available in 40 languages*³⁹

Il Consiglio d'Europa, già a partire dal convegno intergovernativo svoltosi a Rüsclikon nel 1991, mette a punto un apposito progetto per l'elaborazione di un quadro comune di riferimento per le lingue. Tra il 1993 e il 1996 vengono messe in atto due ricerche per l'elaborazione dei descrittori, condotte dal Consiglio Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica: partendo da un repertorio iniziale di descrittori le ricerche sono approdate alla loro precisazione e validazione con l'intervento di circa 300 insegnanti per l'analisi delle prestazioni di 2800 studenti, in 500 classi di scuola secondaria e di istruzione per gli adulti. Questo lungo percorso si conclude nel 2001 con la pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione, tradotto in Italia nel 2002 da RCS Scuola⁴⁰.

Il QCER è un sistema descrittivo riconosciuto internazionalmente per valutare le capacità linguistiche. Esso è accettato in tutta Europa ed è sempre più comune nel resto del mondo. Altro strumento messo a punto dal

³⁹ Dal sito del Consiglio d'Europa

⁴⁰ In inglese è l'originale dal titolo Common European Framework of Reference, CEFR.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Consiglio d'Europa, complementare al QCER, è il *Portfolio europeo delle lingue*, pensato per coloro che stanno imparando o hanno imparato una lingua straniera, sia in ambito formale che informale, per aiutarli, non solo nella registrazione delle proprie competenze linguistiche e le qualifiche ottenute, ma anche in un percorso di consapevolezza e di autovalutazione dei propri apprendimenti linguistici.

1.3.2 Contenuti del QCER

Sul sito del Council of Europe, nella pagina in cui viene descritto il documento, si legge: *The CEFR is much more than proficiency scales The CEFR's scales of foreign language proficiency are accompanied by a detailed analysis of communicative contexts, themes, tasks and purposes as well as scaled descriptions of the competences on which we draw when we communicate. This helps to explain why the CEFR is increasingly used in teacher education, the reform of foreign language curricula and the development of teaching materials*

Il documento è, quindi, molto di più dei livelli e delle tavole descrittive di questi livelli; è un testo complesso di 273 pagine e articolato in nove capitoli, più la nota introduttiva e le quattro appendici. Il primo capitolo descrive

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

caratteristiche, scopi, funzioni e obiettivi del Quadro; il secondo capitolo illustra l'approccio utilizzato e cioè, l'analisi dell'uso della lingua; il terzo capitolo descrive i livelli comuni di riferimento; il quarto e quinto capitolo sono il fulcro centrale del documento, in quanto focalizzano su uso della lingua e competenze; cioè, vengono presentati i descrittori legati alle variabili d'uso e competenze generali e linguistico-comunicative. Il sesto capitolo parla di come si possa apprendere e insegnare una lingua, di opzioni metodologiche; Il settimo capitolo focalizza su definizione e funzione dei compiti; l'ottavo e il nono capitolo illustrano scenari della diversificazione linguistica, progettazione curricolare, verifica e valutazione.

Oltre ai nove capitoli, il Quadro ha anche una sezione introduttiva molto utile, chiamata '*Notes for the User*' e 4 appendici di riferimento in cui sono illustrati i descrittori, i livelli e i *can do statements*. I capitoli dal 2 al 5 sono quelli chiave del documento. Il capitolo 2 spiega l'approccio adottato e introduce uno schema descrittivo che verrà poi ripreso nei capitoli 4 e 5 per dare una spiegazione più dettagliata dei parametri descrittivi. Il capitolo 3 introduce i livelli comuni di riferimento. I capitoli dal 6 al 9 mettono a fuoco vari aspetti dell'apprendimento linguistico, dell'insegnamento e della valutazione; per esempio, il capitolo 7 tratta di '*Tasks and their role in language teaching*'. Ogni capitolo spiega a chi legge concetti e fornisce una base di

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

discussione intorno a questioni rilevanti per il contesto del lettore. Il QCER è uno strumento di politica linguistica e un modello di glottodidattica; infatti, il suo importante e fondamentale obiettivo è di fornire una base comune in tutta Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo; descrivere in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per agire in modo efficace; definire i livelli di competenza che permettono di misurare i progressi dell'apprendente ad ogni stadio del percorso⁴¹.

1.3.3 Approccio del QCER

L'approccio è *action-oriented*; infatti, nel capitolo 2 il modello linguistico descritto viene definito come *'action-oriented approach'*, riassunto nel seguente significativo paragrafo: *"Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving lan-*

⁴¹ QCER 2002, pag. 1

guage processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences".⁴² Al centro dell'azione vi è l'apprendente, inteso come membro di una società, che agisce linguisticamente e si impegna a portare a termine linguisticamente dei compiti, in determinati contesti e situazioni sociali. L'approccio è orientato all'azione per l'apprendimento delle lingue e pone come punto nodale cosa l'apprendente sa fare con la lingua, quali competenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace. La lingua è azione in contesto: il significato è dato dal contesto sociale in cui si verificano le attività linguistiche.

Il modello che governa tutto il documento viene qui ben riassunto in tutti i suoi principali elementi. Non solo il documento crea i punti di riferimento per l'identificazione delle competenze da raggiungere in una lingua straniera nei termini generali (sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere) e comunicativi (linguistiche, socio-linguistiche, pragmatiche) proponendo precisi descrittori di competenze/capacità comunicative. Esso po-

⁴² QCER 2001, pag. 9

ne in essere un approccio socio-cognitivo⁴³, evidenziando i processi cognitivi che sottendono l'apprendimento linguistico e il ruolo del contesto sociale nel quale la lingua viene imparata e utilizzata.

1.3.4 Obiettivo principale del Quadro

Fondamentale è il contributo del Quadro comune europeo di riferimento per tracciare la strada da intraprendere per la valutazione delle prove, in quanto con le sue scale di livello, indica quali sono le abilità che intervengono nella comunicazione e le delinea nella loro progressione di competenza. Il principale scopo del Quadro è di mettere in risalto gli aspetti comunicativi e le abilità in termini di “essere in grado” di agire con la lingua; non fornisce criteri e schemi pronti per la costruzione e correzione di test, ma le linee guida e le indicazioni sulle componenti della competenza linguistico-comunicativa. I descrittori che definiscono i livelli di competenza sono espressi in modo trasparente e realistico e hanno la fondamentale caratteristica della positività: gli enunciati, i *can do statements* esprimono ciò che l'apprendente è in grado di fare e sono formulati in termini positivi fin dai li-

⁴³ *Weir* Cyril J. Language testing and validation: an Evidence-based approach, Palgrave, 2005

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

velli iniziali. Il QCER è dunque uno strumento di riferimento molto utile, di cui va fatto un uso responsabile e flessibile, modificandolo e adattandolo ai bisogni degli specifici apprendenti. Questo fondamentale messaggio di positività contenuto nel Quadro è stato a lungo dimenticato, sottovalutato o non preso in nessuna considerazione dagli insegnanti di lingue, che si sono spesso rassegnati a un uso passivo degli standard valutativi dei libri di testo o degli enti certificatori esterni. Ciò che si vuole fare con questo lavoro è recuperare questa dimensione Umanizzante del Quadro comune per farne uno strumento dinamico, flessibile e adattabile alla quotidianità della nostra prassi glottodidattica. A tal fine, sarà necessario tenere sempre ben presente che ogni studente è un destinatario del nostro agire didattico con caratteristiche diverse in termini di età, bisogni, contesti di apprendimento, contesti familiari, sociali e culturali di provenienza.

1.3.5 Descrizione dei livelli di competenza

Il Quadro Comune di Riferimento Europeo copre due grandi dimensioni, quella verticale e quella orizzontale. Quella verticale distingue tre ampie fasce di competenza in termini di saper parlare, leggere, ascoltare e scrivere: A, Livello Elementare; B, Livello Intermedio e C, Livello Avanzato; ciascuna delle tre fasce è ripartita a sua volta in due livelli, per un totale di

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

sei livelli complessivi. A1 Contatto (Breakthrough), A2 Sopravvivenza (Waystage), B1 Soglia (Threshold), B2 Progresso (Vantage), C1 Efficacia (Effective Operational Proficiency), C2 Padronanza (Mastery). Questi livelli, ed i loro descrittori, offrono precisi punti di riferimento per la definizione di standard e criteri omogenei per la certificazione di crediti formativi. Attraverso questi 6 livelli, viene descritto ciò che un individuo è in grado di fare in dettaglio a ciascun livello nei diversi ambiti di competenza: comprensione scritta (comprensione di elaborati scritti), comprensione orale (comprensione della lingua parlata), produzione scritta e produzione orale (abilità nella comunicazione scritta e orale). Il Quadro, nel definire i livelli, ha voluto delineare un insieme di punti comuni di riferimento ed ha fornito una rappresentazione "globale" che permette di comunicare il sistema in maniera diretta e chiara a chi non è specialista.

1.3.6 Le tavole del Quadro

La tavola 1 del Quadro (Livelli comuni di riferimento: scala globale) offre un quadro d'insieme, che illustra le principali categorie dell'uso linguistico a ciascuno dei sei livelli. Oltre la scala globale, è stata formulata una griglia che descrive le principali categorie dell'uso linguistico a ciascuno dei sei livelli. La tavola 2 (Griglia di autovalutazione) può servire agli appren-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

denti per individuare i descrittori più adeguati alle proprie competenze linguistiche, aiutandoli a definire il livello nel quale si collocano. Questa griglia di autovalutazione è diventata una parte fondamentale del Passaporto inserito nel Portfolio Europeo delle Lingue. La scala descrive ciò che gli studenti riescono a fare ad ogni livello, attraverso precisi descrittori definiti “can do statements”.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

© Council of Europe, 2001

© RCS Scuola, Milano - La Nuova Italia – Oxford, 2002, pag. 32

Tav. 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale

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

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

COMPRESIONE		
	ASCOLTARE	LEGGERE
A1	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.
A2	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.
B1	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente (lavoro, scuola, tempo libero). Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radio e tv su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia lento e chiaro.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali. Riesco a leggere un quotidiano lentamente e a volte con l'ausilio di un dizionario.
B2	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Comprendo un testo narrativo contemporaneo e identifico i punti essenziali con una lettura rapida (es. lettura di un quotidiano).
C1	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore. Riesco a leggere qualunque documento scorrevolmente
C2	Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie. Riesco a leggere qualunque documento che comprenda varietà linguistiche non standard (inglese di altre epoche, dialetti, sigle, gergli specifici, ecc.)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

PARLARE		
	PRODUZIONE ORALE	INTERAZIONE ORALE
A1	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati
A2	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione
B1	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).
B2	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.
C1	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.
C2	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

SCRIVERE	
PRODUZIONE SCRITTA	
A1	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.
A2	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno.
B1	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni. Riesco a compilare, anche se con errori, il mio curriculum vitae.
B2	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze. Riesco a compilare agevolmente il mio curriculum vitae..
C1	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.
C2	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

	VOCABOLARIO	GRAMMATICA
A1	Ho un vocabolario di base fatto di parole isolate e frasi relative a situazioni particolari concrete.	Ho un controllo limitato di poche strutture grammaticali semplici e di modelli di frasi che mi sonostate insegnate
A2	Ho un vocabolario sufficiente ad esprimere i bisogni comunicativi essenziali. Ho un vocabolario essenziale per rispondere a esigenze di sopravvivenza. Riesco a controllare un ristretto repertorio di lessico sulle mie necessità quotidiane	Utilizzo alcune semplici strutture correttamente ma faccio ancora, in modo sistematico, errori di base, ad esempio tendo a confondere i tempi e i modi verbali e a scordare l'esatta flessione del verbo; nonostante ciò quello che cerco di dire risulta sufficientemente chiaro.
B1	Ho un vocabolario sufficiente ad esprimermi attraverso perifrasi sulla maggior parte degli argomenti della mia vita quotidiana (famiglia, hobby, lavoro, viaggi, fatti che mi accadono). Ho un vocabolario sufficiente per le attività e transazioni di routine quotidiana su situazioni ed argomenti a me familiari. Dimostro un buon controllo del lessico elementare ma commetto ancora errori di un certa rilevanza quando mi trovo in situazioni complesse e quando devo esprimere pensieri articolati e a me non familiari	Utilizzo in modo ragionevolmente accurato tutta una serie di strutture di routine frequentemente usate e modelli grammaticali associati a situazioni che riesco a prevedere.
B2	Possiedo un vocabolario abbastanza ampio per esprimermi su questioni sulla mia vita/ esperienza e temi generali. Riesco a variare la formulazione delle mie espressioni per evitare ripetizioni frequenti ma ho ancora delle carenze lessicali che possono causare delle esitazioni e la necessità di ricorrere a circumlocuzioni. La mia accuratezza lessicale è in genere elevata ma in alcuni casi faccio confusione e scelgo la parola sbagliata senza però ostacolare la comunicazione.	Ho un buon controllo delle strutture grammaticali. Non commetto errori che portano al fraintendimento. Comunico con accuratezza all'interno di contesti a me familiari anche se talvolta risento dell'influenza della struttura grammaticale della mia lingua madre. Faccio errori ma è chiaro ciò che cerco di esprimere.
C1	Ho una buona padronanza del vocabolario e riesco a superare prontamente carenze lessicali attraverso parafrasi. Ho bisogno comunque di ricercare l'espressione più adatta o la strategia migliore. Ho una buona conoscenza delle espressioni idiomatiche e colloquiali. Faccio ancora errori di distrazione ma minimi e non sostanziali.	Ho sempre un elevato controllo delle strutture grammaticali che utilizzo e della loro accuratezza; faccio pochi errori se non di tipo non sistematico o legati a particolari strutture. Riesco comunque a correggermi spesso.
C2	Possiedo un ampio repertorio lessicale con espressioni ideomatiche e colloquiali; ho consapevolezza nell'uso dei vocaboli e delle varie sfumature di significato che utilizzo in modo consistente, corretto ed appropriato.	Ho un forte controllo della lingua anche quando si presenta sotto strutture e forme complesse.

In questo modo, l'interlingua dell'apprendente viene presa in considerazione da un punto di vista positivo (cioè le abilità), piuttosto che da un punto di vista negativo (gli errori).

Il QCER può essere molto utile non solo per strutturare la didattica, ma anche per monitorare e valutare i progressi degli studenti. Esso fornisce chiari ed espliciti “*statements*” delle abilità linguistiche degli studenti, che possono essere usati anche per motivare gli apprendenti, mostrando loro i progressi fatti e introducendoli all'auto valutazione. I “*can do statements*” sono positivi, come già più volte ricordato, perciò viene evitato il rischio di intimidire o scoraggiare gli studenti con un feedback negativo, e quindi di generare ansia linguistica.

Oltre che fornire un'ottima base di lavoro per l'elaborazione delle prove di verifica interne da parte dei docenti, per le certificazioni da parte di enti certificatori esterni, per decisori politici e autori di manuali scolastici, il QCER da un'ampia descrizione delle competenze linguistiche degli alunni e ha permesso di definirne i livelli⁴⁴ attesi al termine dei vari cicli. A riguardo, in Italia, nei Regolamenti e nelle Indicazioni o Linee guida per il primo ciclo, per i licei, per gli istituti professionali e gli istituti tecnici, sono stati previsti per la lingua inglese (prima lingua straniera) il livello A2 alla fine del primo

⁴⁴ Scala globale, QCER 2002, p. 32

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

ciclo (scuola secondaria di primo grado) e il livello B2 al termine del secondo ciclo (scuole secondarie di secondo grado).

1.3.7 Livelli di competenza

Per una più facile lettura delle tavole vengono di seguito riassunti i descrittori dei 6 livelli.

1.3.7.1 Livello A1

L'apprendente, a questo livello, riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare sé 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.

1.3.7.2 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

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

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.

1.3.7.3 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.

1.3.7.4 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 artico-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

lati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

1.3.7.5 Livello C1

È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

1.3.7.6 Livello C2

È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa *riassumere* informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, *ristrutturando in un testo coerente* le argomentazioni e le parti informative. Si esprime *spontaneamente*, in modo molto *scorrevole* e preciso e rende distintamente sottili *sfumature di significato* anche in situazioni piuttosto complesse.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.3.8 Le attività di produzione scritta indicate dal QCER⁴⁵

L'aspetto che interessa maggiormente questo lavoro, riguarda la produzione scritta, per la quale, il QCER indica le seguenti attività:

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

Quindi i *can do statements*, l'essere in grado di fare, non sono solo delle indicazioni teoriche e astratte da parte del QCER, che offre, invece anche precise indicazioni dei contesti e ambiti in cui quei descrittori possono essere declinati, in relazione ai bisogni linguistici comunicativi dell'apprendente stesso. Vengono, inoltre, offerti esempi di scale per la produzione scritta generale, la scrittura creativa e la stesura di relazioni e saggi. Inoltre, per

⁴⁵ QCER, 2002, p.77

quanto riguarda le attività di interazione scritta il QCER indica le seguenti⁴⁶:
passare e scambiare appunti, promemoria ecc.; corrispondere per lettera, fax, posta elettronica ecc.; negoziare il testo di accordi, contratti, comunicati ecc., riformulando e scambiandosi testi preparatori, emendamenti, bozze corrette ecc.; partecipare a forum in rete on-line e off-line. Vengono offerti anche esempi di livelli per l'interazione scritta generale; la corrispondenza; appunti, messaggi, moduli. Infine, sono indicate diverse tipologie di prove cui fare ricorso per la valutazione della produzione e dell'interazione scritta, come riordino e completamento di frasi, moduli ecc., riempimento, trasformazioni, composizioni, lettere e descrizioni.

⁴⁶ QCER, 2002, p.102

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.3.9 Il nuovo Manuale per correlare le prove di esame al Quadro Comune Europeo di Riferimento

“The primary aim of this Manual is to help the providers of examinations to develop, apply and report transparent, practical procedures in a cumulative process of continuing improvement in order to situate their examination(s) in relation to the Common European Framework (CEFR). The Manual is not the sole guide to linking a test to the CEFR and there is no compulsion on any institution to undertake such linking. However, institutions wishing to make claims about the relationship of their examinations to the levels of the CEFR may find the procedures helpful to demonstrate the validity of those claims”⁴⁷.

Nel 2003 il Consiglio d'Europa pubblica il *Manual for relating examinations to the Common European Framework of Reference for languages*. Si tratta di un “manuale” per aiutare a sviluppare, applicare e diffondere prove di verifica correlate al QCER con procedure trasparenti. Scopo di questo progetto pilota: aiutare gli Enti certificatori, nazionali e internazionali, a correlare i loro certificati e diplomi al QCER, al fine di renderli sempre più trasparenti e comparabili. Sono stati elaborati numerosi materiali che illu-

⁴⁷ Dal Manuale per correlare le prove di esame al Quadro Comune di Riferimento, pag. 13

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

strano le modalità utilizzate per verificare le competenze linguistiche di comprensione e di produzione scritte e orali. Obiettivi dichiarati del Manual sono: contribuire alla crescita di competenze nel correlare le prove di verifica al QCER, incoraggiare una migliore trasparenza da parte degli Enti Certificatori, e incoraggiare a livello nazionale ed internazionale lo sviluppo di reti di istituzioni e di esperti sia a livello formale sia a livello informale. Di recente è stato prodotto un “supplemento”, un documento che integra il Manual, denominato “Illustrations of European levels of language proficiency”, che fornisce un ulteriore aiuto per la comparazione di diplomi e certificati.

1.3.10 La valutazione e il QCER

“Da troppo tempo il termine ‘valutazione’ nella scuola è associato a considerazioni di carattere negativo: è un problema per lo studente, il quale crede di dover continuamente dimostrare di aver studiato (e non necessariamente compreso) la disciplina per superare l’anno; rappresenta un problema per l’insegnante, che risente dell’obbligo della valutazione e non possiede i mezzi e i tempi adeguati per svolgerlo; diventa un problema per i genitori, i quali ricevono e trasmettono l’ansia del voto; diviene un problema per presidi e dirigenti che devono interpretare e a volte giustificare calcoli

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell’Interlingua e CEFR nell’Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

numerici. Si è diffuso sempre più un effetto di impatto negativo dei voti a sfavore di feedback qualitativi”⁴⁸ Tutto ciò è ancora più vero e pressante per quanto riguarda l’apprendimento delle lingue. Tra le lingue straniere, l’inglese ha, come abbiamo detto, un ruolo predominante nella scuola italiana, visto che è stata resa obbligatoria come prima lingua straniera in tutti gli ordini di istruzione, dalla primaria alla secondaria di secondo grado. “Gli aspetti legati alla valutazione sembrano essere, quindi, prettamente negativi; e stato smarrito il focus che caratterizza questa parte didattica, vale a dire: entrare in comunicazione con il discente”.⁴⁹

Anche dal rapporto EF Epi emerge la necessità di sviluppare “efficaci strumenti di valutazione dell’inglese. Diverse situazioni, esigenze e obiettivi d’apprendimento richiedono diversi standard valutativi. È particolarmente importante riformare gli esami ad alto stress per il modo in cui influenzano tutta la pedagogia”. La valutazione ha un ruolo fondamentale e prioritario nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua straniera, in quanto strumento essenziale per il monitoraggio degli apprendimenti. Sen-

⁴⁸ Novello, A., La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica, in SAIL4, collana diretta da P. Balboni, ed. Ca’ Foscari, 2014, pag. 9

⁴⁹Novello, A., La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica, in SAIL4, collana diretta da P. Balboni, ed. Ca’ Foscari, 2014, pag. 9

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell’Interlingua e CEFR nell’Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

za un'adeguata valutazione si rischia di perdere di vista l'obiettivo dell'insegnamento.

Già dal titolo, Quadro Comune di riferimento, apprendere, insegnare, valutare, il documento europeo dà una notevole rilevanza al tema della valutazione, considerata sotto due aspetti: da una parte l'utilizzo delle scale di valutazione per verificare se un determinato obiettivo di apprendimento è stato raggiunto, dall'altro per formulare i relativi criteri di valutazione e la distinzione tra descrittori delle attività comunicative (cap.4) e descrittori di aspetti di singole competenze (cap.5). Inoltre, un intero capitolo, il nono, è dedicato esclusivamente alla valutazione. Attraverso le indicazioni del Quadro gli insegnanti hanno la possibilità di ricorrere ai descrittori delle attività comunicative per la valutazione, che sia essa formativa o sommativa; possono, inoltre, formulare un profilo di competenza dei propri allievi in base a una griglia che riunisce categorie specifiche di attività comunicative definite ai diversi livelli.

Assessing language learners' language, also called interlanguage (Selinker 1972), since it contains features of both native and target languages, is indispensable in terms of grading and achievement predictability. It is equally important for teachers and learners, as information about learn-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

ers' linguistic strengths and weaknesses allows for personalised actions tailored to each individual's needs.⁵⁰

1.3.11 Qualche riflessione

Nonostante il Quadro sia un documento complesso e ricco di spunti glottodidattici, anzi, un vero e proprio manuale di glottodidattica, esso viene spesso associato solo ai livelli, che vengono applicati in maniera rigida. Questa rigidità applicativa porta direttamente a una delle criticità del Quadro, e cioè esso lavora principalmente sull'asse NS-NNS:

“CEF works primarily on the NS-NNS axis. It seems that even when cultural diversity is taken into account, what is expected of a FL speaker is “willingness to assume the role of ‘cultural intermediary’ between his or her own and the foreign culture and to resolve intercultural misunderstanding and conflict” (CEF: 161, my emphasis). The FL speaker is the one who adapts, both in terms of language and culture”⁵¹. Molti descrittori, specialmente ai livelli più elevati, si riferiscono all'utilizzo della lingua per comunicare con i parlanti nativi, e le competenze sono messe a confronto con quelle di un parlante nativo. Ad esempio, alcuni descrittori sono capire l'interazione tra parlanti nativi o capire un interlocutore parlante nativo.

⁵⁰ Thouësny, S. **Modeling second language learners' interlanguage and its variability**, 2011

⁵¹ N, Hynninen, Cultural Discourses in CEF: How Do They relate to ELF?, 2006

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Ciò presuppone che l'apprendente impari una lingua principalmente per comunicare con parlanti nativi, che se può essere vero in alcuni casi, non sempre lo è. Anzi, la maggior parte degli studenti avranno più probabilità di comunicare con parlanti non nativi, dal momento che i non nativi sono in un rapporto di 3 a 1 rispetto ai nativi⁵²: "Of the two billion people in the world who use English, only some 400 million are native speakers. The remaining 1.6 billion are speakers of English in countries where the language has some sort of official status (in India and Nigeria for example), or in countries where it is the first foreign language taught in schools. The ratio of native to non native speakers is changing as the younger generation becomes more bilingual," Eppure, in un'epoca in cui l'inglese è ormai Lingua Franca, o, come afferma David Crystal, *Global Language*⁵³, in continua evoluzione, indipendente con caratteristiche e particolarità proprie⁵⁴, l'insegnamento dell'inglese, ma soprattutto la sua valutazione, in tutto il mondo prende oggi come punto di riferimento quasi unicamente due varietà specifiche dell'inglese: quella britannica e quella americana. In uno scenario linguistico così diverso e trasformato dalla globalizzazione, che ha reso la lingua inglese qualcosa di molto più complesso e potente del British English o dell'American English, sta all'insegnante che utilizzerà il QCER come punto di riferimento della sua didattica utilizzarlo in maniera flessibile e calata nella realtà in cui opera. Quando Selinker, nel 1992, vent'anni dopo, riscopre l'interlingua, parla di 'World Englishes' descrivendo queste varietà in termini di fossilizzazione e di transfer culturale e contestuale, ma anche puntando

⁵² Crystal, David *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2004

⁵³ D, Crystal, *English as a Global Language*, second edition, Cambridge, 2003

⁵⁴ J. Jenkins, *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, 2007

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

l'attenzione sulla necessità di scoprire 'non-native varieties of the international language English.'

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.4 L'Interlingua

"The most obvious beneficiary of an increased understanding of Second Language Acquisition is the second language teaching profession, and through the teachers, the learners themselves" ⁵⁵

1.4.1 Introduzione

Osservare i processi di acquisizione/apprendimento di una lingua straniera è un atto didattico fondamentale e imprescindibile, non solo al fine di organizzare adeguatamente l'attività didattica in funzione delle esigenze e delle caratteristiche degli studenti, ma anche per permettere a questi ultimi di partecipare in modo più consapevole allo sviluppo delle loro competenze linguistiche. Lingua straniera, insegnante (e insegnamento) e apprendente (quindi apprendimento/ acquisizione) sono dunque i tre aspetti costitutivi del discorso che qui si cercherà di portare avanti su rilevanza del QCER, analisi dell'interlingua e loro sinergia per una glottodidattica più rispondente ai bisogni linguistici di classi complesse quali ci troviamo quotidianamente ad affrontare. Secondo la teoria dell'Interlingua, il processo di apprendimento di una L2 si basa su cinque processi, e cioè: language transfer, overgeneralisation of L2 rules, transfer of training, strategies of L2

55

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

learning, and communication strategies (Selinker, 1972). In questo percorso di apprendimento di una nuova lingua gli errori che l'apprendente compie nelle regole della lingua target sono spesso "corretti" dalle regole di una "interlingua" inventata dall'apprendente stesso come un sistema sostitutivo temporaneo. Insistere a penalizzare tali "errori" ha come effetto quello di guastare la capacità dell'apprendente di organizzare il suo apprendimento.

Cinquant'anni di grandi dibattiti e ricerche sul ruolo della L1 nel processo di acquisizione della L2, si sono focalizzati principalmente sull'analisi dell'errore o sull'analisi contrastiva.

Nel 1967 S. P. Corder pubblica "The significance of learners' errors" , opera con la quale si rileva che , grazie allo sviluppo della linguistica generativa e all'interesse nella psicolinguistica, la ricerca sull'insegnamento della lingua sposta il suo interesse dall'insegnamento all'apprendimento. Ciò porta al confronto tra apprendimento in L1 e apprendimento in L2 e alla domanda se le differenze tra due sistemi linguistici rappresentano due diversi processi di apprendimento. Corder ipotizza che certi meccanismi di apprendimento della seconda lingua siano sostanzialmente gli stessi utilizzati dai bambini per l'apprendimento della lingua materna. Visti in questa prospettiva, gli errori compiuti dall'apprendente di una lingua straniera, acquisiscono un nuovo significato. Essi diventano prove della partecipazione attiva

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

dell'apprendente nel processo di apprendimento, durante il quale producono delle vere e proprie ipotesi sulle regole della lingua target, aspetto che diventa osservabile al fine di capire il perché degli errori e come valutarli.

Corder sosteneva che gli apprendenti di una nuova lingua usano un sistema che può essere descritto in termini linguistici e che da esso il ricercatore può scoprire la *transitional competence* dell'apprendente. Questo sistema può essere descritto sulla base degli errori sistematici (non da quelli casuali) compiuti dall'apprendente. Da questo punto di vista, l'errore non è più visto come indicazione dell'insuccesso nell'apprendimento della LT, ma in senso positivo, come prova che l'apprendente è attivamente coinvolto nel fare ipotesi e mettersi alla prova mentre acquisisce il nuovo sistema linguistico.

1.4.2 Quali teorie prima dell'interlingua?

Negli anni cinquanta, lo studioso Robert Lado⁵⁶, nell'intento di fondare l'insegnamento delle lingue su più basi teoriche rispetto al passato, pratica una prospettiva di studio detta "analisi contrastiva", che concerne un rigoroso e puntuale confronto tra la struttura di L1 e quella di L2. In questo perio-

⁵⁶ Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

do l'errore è considerato ancor in maniera negativa nell'apprendimento linguistico e non vi è ancora l'interesse a capire e a descrivere il processo di acquisizione. Alla fine degli anni sessanta, lo studioso Pit Corder sviluppa un nuovo filone di pensiero basato sull'analisi degli errori. Secondo lui, la lingua degli apprendenti, è da intendersi come una varietà linguistica idiosincratica, deviante, ma sistematica, dotata di una grammatica e di regole (paragonabile alla lingua dei bambini) che si evidenziano a partire dagli errori sistematici degli apprendenti. Nel suo articolo, *The Significance of Learner's Errors*, del 1967, Corder afferma che commettere errori è "un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando"⁵⁷ Per la prima volta, l'apprendente, con il suo processo di acquisizione e le sue strategie di apprendimento, viene messo al centro della nuova teoria.

⁵⁷ Corder 1981 [1967], p. 71

1.4.3 I primi passi dell'ipotesi sull'interlingua

Il termine interlingua viene usato per la prima volta da Selinker, in un articolo pubblicato nel 1972, ma già scritto nel 1969, quando si trovava ad Edimburgo a lavorare con Corder. Fino ad allora erano stati utilizzati diversi termini come sinonimi di interlanguage, seppure con sottili differenze tra di loro. Nemser, nel 1969, parla di sistemi approssimativi (approximative systems), mentre Corder, nel 1972, utilizza l'espressione dialetti idiosincratici (idiosyncratic dialects) e Richards and Simson, nel 1973, utilizzano l'espressione sistemi linguistici dell'apprendente (learner language systems).

Tutte queste espressioni hanno una cosa in comune: il fatto che l'apprendimento della seconda lingua è vista in movimento verso la lingua target, con l'apprendente che costruisce sistemi successivi di regole fonologiche, semantiche e grammaticali.

Selinker ipotizza la presenza nel cervello umano di una latente struttura psicologica che si attiva quando si tenta di imparare una seconda lingua, conoscendo già i significati nella prima lingua. Le espressioni prodotte non saranno identiche a quelle prodotte dai parlanti nativi, e non saranno esattamente traduzioni dalla lingua nativa. Piuttosto, si svilupperà un nuovo sistema linguistico, che appunto, Selinker chiamerà Interlanguage.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Selinker è convinto che le prove per l'interlingua possono essere trovate nelle "Fossilizzazioni", cioè quelle particolarità fonologiche, morfologiche e sintattiche che si possono riscontrare nel linguaggio dell'apprendente di L2, che risultano essere diverse dalle regole della LT, anche dopo anni di apprendimento e di esposizione alla LT. Le fossilizzazioni sono anche descritte come quelle specificità che nonostante siano assenti in condizioni normali, tendono a riaffiorare quando l'apprendente si trovi di fronte a materiale più difficile da apprendere o si presentino condizioni di ansia o di estremo relax.

"though absent from the speech of learners under normal conditions, tend to reappear in their performances when they are forced to deal with difficult material, when either anxious or in an extremely relaxed state" (Selinker 1972: 215).

Questo tipo di regressione è considerata da Selinker sistematico e utilizzato per fornire evidenza della fossilizzazione e dell'interlingua.

Nemser nel 1969, utilizza l'espressione *approximative system*, sistema approssimativo, per descrivere il sistema linguistico utilizzato dall'apprendente di una seconda lingua, e come Corder nel 1967, vede lo sviluppo dell'interlingua come un processo in fasi successive, che l'apprendente compie durante l'acquisizione della LT.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

1.4.4 L'Approccio non contrastivo di Richards

Altro articolo importante del periodo è "Non-contrastive approach to error analysis" di Jack C. Richards, pubblicato nel 1970, nel quale l'autore parla di tre categorie diverse di errori: *"interlanguage errors; that is, errors caused by the interference of the learner's mother tongue; intralingual errors and developmental errors"*. Richards afferma: *A different class of errors are represented by sentences such as did he comed, what you are doing, he coming from Israel, make him to do it, I can to speak French.*

Questi errori secondo lo studioso si presentano in un apprendente della lingua inglese a prescindere dalla lingua madre e li chiama *intralingual and developmental errors*. Piuttosto che riflettere l'incapacità dell'apprendente a distinguere le due lingue, afferma Richards, questa tipologia di errore rappresenta la *"transitional competence"* in uno stadio specifico del processo di apprendimento e mette in luce alcune delle caratteristiche generali proprie dell'acquisizione di una lingua. L'interferenza della lingua madre, afferma in conclusione Richards, è chiaramente la maggiore fonte di difficoltà nell'apprendimento della lingua seconda, e l'analisi contrastiva si è dimostrata valida nell'individuare alcune aree di interferenza interlinguistica. Molti errori però derivano dalle strategie utilizzate dall'apprendente nell'acquisizione di una lingua e dalla interferenza recipro-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

ca tra elementi delle due lingue. Inoltre, le tecniche e le procedure di insegnamento dovrebbero tenere in conto i conflitti che possono presentarsi nell'apprendimento della lingua. Gli errori intralinguistici riflettono caratteristiche generali dell'apprendimento delle regole, come la overgeneralization e applicazione parziale delle regole della LT. Secondo questa visione l'apprendente che sovra generalizza, crea delle strutture devianti a causa della limitata esposizione alle regole della LT. Frasi come:

1. *She must goes to school every day.*
2. *She did not found it.*
3. *The student does not walks to school.*

mostrano come l'apprendente stia compiendo false analogie con strutture apprese precedentemente, come:

4. *She goes to school every day.*
5. *She found it.*
6. *The student walks to school.*

I *developmental errors* sono, invece, il risultato del tentativo da parte dell'apprendente di costruire ipotesi sulle strutture linguistiche della LT, partendo dalla limitata esposizione a tale lingua.

7. *I am not liking it.*

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

8. *In French we are not having a present continuous tense and we are not knowing how to use it.*

In questi esempi si capisce che l'apprendente applica la sua limitata conoscenza del Presente Continuous, convinto che la forma in -ing si possa applicare ad ogni verbo e nella stessa maniera. Ad ogni modo è difficile individuare con chiarezza l'origine degli errori, in quanto è più comune che essi abbiano diverse cause concomitanti.

1.4.5 Estensione del concetto di interlingua

Nel 1972 Richards pubblica "Social Factors, Interlanguage, and Language Learning", nel quale il concetto di interlanguage viene esteso considerando diversi contesti nei quali avviene l'apprendimento della lingua inglese, dagli immigrati, ai dialetti minoritari indigeni, a varietà locali di non nativi, alle lingue creole e pidgin e all'inglese come lingua straniera. In questo articolo Richards propone di utilizzare il termine interlanguage secondo la definizione di Selinker: *"I propose to use Selinker's concept of Interlanguage to characterize these approximative systems, and to interpret immigrant varieties of English as interlanguages generated from the social circumstances under which English is acquired in particular settings"* (pag 8). Parte molto interessante dell'articolo relativamente all'argomento della presente tesi è

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

quella dedicate all'apprendimento dell'inglese come lingua straniera in ambiente formale, come la scuola.

1.4.6 Inglese lingua straniera e inglese lingua seconda

Quali sono le differenze tra imparare l'inglese in ambienti di apprendimento dove l'inglese è solo disciplina di studio e impararlo dove esso è una seconda lingua? *"The final context I wish to consider for the study of interlanguage phenomena is the learning of English in countries where English is studied as a foreign language in formal settings (such as the school), and where English is not normally a language of instruction but simply a branch of study.... a purely cultural object of study ... What are the differences between the learning of English in these settings and in areas where English is a viable second language?"* (pag. 39) Secondo Richards le differenze sono rilevanti e sono di tipo motivazionale. Infatti in ambito straniero, l'apprendimento della lingua inglese è sempre un tentativo di apprendere la forma standard della lingua e non forme locali. Da ciò deriva che gli stranieri che imparano l'inglese, verranno considerati bilingui solo quando non potranno essere più distinguibili nella loro parlata dai parlanti nativi, mentre una tale richiesta non viene fatta nel caso dell'inglese seconda lingua, dove le parlate locali vengono accettate come standard. Afferma ancora Richards: queste differenze motivazionali si riflettono necessariamente sui

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

contenuti dei libri di testo. In contesti stranieri infatti, la lezione di inglese è l'occasione per portare esempi di vita inglese o americana dentro la classe, e le lezioni sono sulla vita e le persone di "English speaking countries". In contesti di seconda lingua, il contenuto del corso è di solito locale, con l'apprendente che inizia a studiare l'inglese senza necessariamente sapere come è la vita in Inghilterra o in America. Questi obiettivi di apprendimento diversi, afferma Richards, influenzano la natura dell'interlingua dell'apprendente. In ambito di apprendimento dell'inglese come lingua straniera. Tutte le differenze tra l'uso dell'inglese da parte dell'apprendente e l'inglese standard, sono *errori* o segni di apprendimento incompleto. Non c'è quindi spazio per il concetto di *deviancy*, in quanto le basi socio culturali della *deviancy* non esistono in un contesto di lingua straniera.

L'apprendente non è in genere soddisfatto finché non ha eradicato ogni traccia del suo accento straniero, nonostante ciò non sia possibile visto il poco tempo di esposizione all'apprendimento della lingua a scuola. Le limitazioni all'apprendimento dell'Inglese standard in un ambito straniero non sono limitazioni sociali imposte, che invece si incontrano nei contesti locali dialettali. In ambito straniero le limitazioni sono piuttosto *individuali*, cioè riflettono le differenze individuali nella motivazione, la perseveranza, l'attitudine e così via. Secondo Richards non ci sono limiti sociali

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

all'apprendimento dell'inglese. In realtà coloro che apprendono l'inglese senza accento in un contesto straniero è per opportunità personali uniche, non per il programma scolastico. Analizzando la performance linguistica di un apprendente di lingua inglese in contesto straniero, tutte le differenze fra l'inglese appreso e l'inglese standard sono considerate transitorie o da rifiutare. Mentre in un contesto di seconda lingua lo sviluppo di una interlingua può diventare istituzionalizzata, attraverso l'adattamento dell'inglese all'ambiente locale, e attraverso processi linguistici come la overgeneralization e l'interferenza, in ambiente straniero queste caratteristiche non sono istituzionalizzate a livello di gruppo, ma rimangono parte normale del processo di apprendimento.

In tale ambito, dove la fonte maggiore degli input di apprendimento provengono dal manuale o dall'insegnante, il concetto del *transfer of training* può essere un fondamentale approccio di analisi, poiché molti degli errori osservabili sono direttamente collegabili alla maniera di presentare gli aspetti linguistici nel libro di testo. Anche Selinker parla di transfer of training come di una delle peculiarità dell'interlingua di un apprendente straniero (Selinker 1972). Anche il transfer linguistico è un concetto fondamentale, dal momento che molte tecniche usate per insegnare inglese in un ambiente di lingua straniera, si basano sulla traduzione dalla lingua madre.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Il concetto di interlingua varia quindi a seconda del contesto in cui l'apprendimento avviene.

A proposito di interlingua in contesto straniero, sembra a Richards molto efficace la descrizione che Carl James ne fa e che viene qui proposta integralmente. "The learner of any L2 has a propensity to construct for himself this interlingua, an act of linguistic creativity so natural that it would be unrealistic to expect learners to circumvent it and proceed directly from his LI to the native speaker's version of the L2. A further reason for allowing the learner to construct the interlingua is that it is immediately usable by him in the context in which he is learning; his classmates have the LI in common so will converge in tacit agreement on the form of the interlingua. With this they will be able to communicate while they are learning, while the conventional approach, which proscribes the interlingua as a "corpus of error" either stifles the learner's communication drives altogether, or requires that the linguistically mature student becomes as a little child, practising perfectly well-formed native-speaker's sentences, which are, however, often idealized and usually trivial. Accepting the interlingua, like accepting a child's non-standard speech, avoids the necessity to halt the communication process for the sake of the learning process" (James, 1970). In tal modo viene messo in risalto la funzione comunicativa e sociale della lingua nei vari con-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

testi, afferma May B Frith, nel suo articolo *Interlanguage theory: implication for the classroom* (pag 4) e si chiede se il termine *interlanguage* sia appropriato nel contesto di apprendimento dove la LT non è mai realmente usata per genuina comunicazione interpersonale, ma è semplicemente manipolata, a partire da certi testi di riferimento, in esercizi puramente formali. La maggioranza delle scuole primarie e secondarie nel Quebec, dice ancora May B Frith, dove l'inglese è insegnato più come "una lingua straniera" che come lingua seconda, offre innumerevoli esempi di tale contesto di apprendimento.

1.4.7 Principi fondamentali della teoria dell'Interlingua

Sostanzialmente essa si basa su tre principi:

1. La teoria dell'interlingua vede gli errori come prova delle strategie di apprendimento messe in atto dall'apprendente, piuttosto che come segni di interferenze o persistenza di "brutte abitudini", che dovrebbero essere eradicati prima possibile attraverso esercizi, drills e maggiore studio delle forme corrette.
2. Gli errori permettono all'apprendente di testare le sue ipotesi sul sistema della LT.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3. Lo studio degli errori permetterebbe all'apprendente di conoscere il suo syllabus e le sue strategie di apprendimento.

Questi tre principi, sono a mio avviso, estremamente innovativi e si adattano perfettamente a una dimensione di rinnovamento della glottodidattica, proprio a partire dall'analisi della interlingua che l'apprendente costruisce.

1.4.8 Fasi dell'Interlingua

Larry Selinker⁵⁸ definisce l'interlingua come un sistema a sé stante, una lingua vera a propria che obbedisce a regole come tutte le lingue ed è il prodotto di una grammatica mentale, cioè di una serie di regole alcune riconducibili alla L1, altre alla L2, altre a meccanismi mentali universali (grammatica universale) in parte innati e inconsci, in parte consapevoli, che non è frutto dell'imitazione della L2 ma della competenza transitoria (conoscenza che si ha in un determinato momento), è provvisoria e soggetta ad adattamenti perché le sue regole possono mutare nel tempo. In prospettiva di linguistica acquisizionale, per quanto concerne le varietà dell'interlingua dall'apprendente L2, si può parlare di fasi:

58

- **Fase iniziale o pre-basica:** l'apprendente inizia a produrre output utilizzando una keyword strategy (ovvero utilizzando poche parole chiave) ed avvalendosi di una grammatica elementare, formata da regole pragmatiche (pochi elementi funzionali con valore pragmatico: negazione, asserzione, alcuni pronomi personali, congiunzioni e avverbi ad alta frequenza, può esserci ricorso a formule o routine che esibiscono tratti di complessità ma sono usati come una singola unità, non analizzata nelle sue parti costitutive). Le desinenze vengono usate in modo asistematico, non c'è una vera e propria consapevolezza della parola che viene semplicemente ripetuta senza essere analizzata: organizzazione nominale dell'enunciato (priva di verbo), enunciati brevi ed elementari, ruotanti attorno a poche parole chiave, ricorre all'aiuto del nativo, a gesti, a riferimenti del contesto situazionale, si avvale del mezzo prosodico, gli enunciati contengono solo la parte comunicativamente saliente, accostata senza legami sintattici alla parola topicale, cioè che rimanda all'argomento, al topic del discorso, l'ordine è topic-comment, o viceversa.

- **Fase basica:** l'apprendente presenta una varietà di base sempre connotata da pragmaticità, in cui comincia a comparire l'uso del verbo come nucleo della frase, anche se non ancora flesso, lessico più ricco, scarsità di parole-funzione (articoli, preposizioni), di morfologia verbale o no-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

minale, usata con predominio di forma non marcate (in italiano ad es. il maschile singolare per tutti gli aggettivi). L'ordine dell'enunciato colloca il focus (parte più informativa dell'enunciato) alla fine dell'enunciato, la prima parte dell'enunciato può contenere elementi di contesto spaziale o temporale (setting) es. In Cina (setting) io (topic) ho fatto le scuole medie (comment). Rare le subordinate.

- **Fase post-basica:** è caratterizzata dalla flessione verbale e dalla comparsa della morfologia. In questa fase si sviluppano interlingue sempre più complesse: ci sono varietà intermedie che presentano fragilità negli ambiti più marcati di L2, fino a varietà avanzate che hanno sempre minori deviazioni rispetto alla lingua target, fino alle varietà quasi native.

Potremmo definire l'interlingua *“il sistema linguistico provvisorio che l'apprendente a mano a mano ricostruisce relativamente alla lingua che sta apprendendo. L'Interlingua è un sistema linguistico in continua evoluzione, sottoposto a un graduale processo di complicazione: nuove regole e strutture si aggiungono progressivamente, ridimensionando e ridisegnando il ruolo delle regole e strutture presenti nelle fasi precedenti. Proprio come accade per il parlante di una lingua pienamente sviluppata, gli apprendenti usano*

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

questo sistema come “grammatica” per le proprie produzioni nella seconda lingua.” (Andorno, Cattana, , 2008)

1.4.9 L’interlingua 40 anni dopo

Tra il 5 e il 7 ottobre 2012 si tenne presso la Columbia University, una conferenza internazionale che celebrava i 40 anni dell’ipotesi dell’interlingua, organizzata dalla *Roundtable in Second Language Studies*. Dieci ricercatori di fama mondiali si confrontarono sull’ipotesi e aggiornarono le loro idee: Elaine Tarone, Terence Odlin, ZhaoHong Han, Silvina Montrul, Lourdes Ortega, Kathleen Boadovi-Harlig, Susan Gass, Charlene Polio, Bill VanPatten, and Diane Larsen-Freeman.

Il discorso conclusivo fu fatto da Henry Selinker, colui che coniò il termine Interlanguage.

Tutti i ricercatori, alcuni dei quali furono allievi di Selinker, rilessero il famoso articolo di Selinker del 1972 alla luce delle loro ricerche e tutti si trovarono d’accordo che i contenuti di tale articolo erano ancora rivoluzionari e ancora presenti nella loro attuale ricerca, come ad esempio la distinzione tra insegnamento e apprendimento, il concetto di fossilizzazione, la presenza di tre sistemi linguistici paralleli nel percorso di apprendimento delle lingue. L’incontro mise in luce una grande divisione teorica e filosofi-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell’Interlingua e CEFR nell’Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

ca tra i ricercatori. Alcuni ricercatori, come Lourdes Ortega Diane Larsen-Freeman⁵⁹, contestarono fortemente l'idea della lingua del parlante nativo come fine al quale tende l'apprendente di quella stessa lingua.

1.4.10 L'interlingua in Italia

Gli studi sull'interlingua in Italia si occupano essenzialmente di acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati, soprattutto di bambini che frequentano la scuola primaria. Il massimo rappresentante degli studi sull'interlingua in Italia è il prof. Gabriele Pallotti, dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Le sue ricerche hanno avuto come soggetto principale l'acquisizione dell'Italiano L2 da parte di bambini stranieri che frequentano le scuole in Italia. Nel suo volume *Doing interlanguage analysis in school contexts*⁶⁰, egli cerca di trovare delle interrelazioni tra lo sviluppo linguistico, come descritto dalla ricerca sulla Second Language Acquisition o SLA, e l'acquisizione delle competenze linguistiche, così come descritte dal Quadro Comune di Riferimento per le lingue, CEFR. Afferma Pallotti, nell'introduzione del suo

⁵⁹

⁶⁰ In EUROSOLA MONOGRAPHS SERIES 1 Communicative proficiency and linguistic development, 159-190

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

voume: "The present contribution is far from offering an exhaustive and systematic answer to such crucial questions. The project reported here is in fact limited in several ways. Besides being still at a rather exploratory stage, it concerns a single language, Italian, and a very special learners' group, i.e. children aged between 5 and 12. However, it is hoped that the present discussion will stimulate a more general reflection on how interlanguage analysis can be integrated into formative and summative assessment.

Come già detto nell'introduzione alla tesi, questo è il punto di partenza del presente lavoro, che si pone l'obiettivo di analizzare lo sviluppo dell'interlingua nell'acquisizione di una lingua ormai obbligatoria in Italia in tutti gli ordini di scuola, l'inglese, in alunni della scuola secondaria di secondo grado, cercando di dare risposta a ciò che Gabriele Pallotti auspica: come può l'analisi dell'interlingua diventare parte della valutazione, che sia essa formativa o sommativa, degli apprendenti di lingua inglese, in uno slancio innovativo che superi i limiti imposti dai livelli di competenza imposti dal quadro comune di riferimento?

Gabriele Pallotti che definisce l'interlingua, sulle orme di Selinker, come un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua. Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, dice Pallotti, la nozione di interlingua è

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi. Vedremo come si possa parlare di interlingua sia per la lingua seconda che per quella straniera, per le lingue classiche e persino per l'italiano standard appreso dagli italiani. Sistema linguistico elaborato dall'apprendente che risulta dai tentativi di produrre una norma della lingua di arrivo. La nozione di interlingua tiene conto del fatto che le produzioni degli apprendenti non devono essere viste come insieme di parole e frasi costellate di errori, ma un sistema governato da regole ben precise⁶¹.

Per Cecilia Adorno⁶², l'ipotesi di interlingua suppone che le regolarità che si riscontrano nelle produzioni in lingua non nativa (lingua seconda) siano dovute al fatto che un apprendente dispone, in ogni momento del suo percorso di apprendimento, di una competenza linguistica strutturata, basata su proprie regole e principi⁶³, e che sia sulla base di questa competenza che

⁶¹ In *Interlingua e analisi degli errori*, Pallotti e MIUR

⁶² Cecilia Adorno lavora presso l'Università di Torino e si occupa essenzialmente di apprendimento di Italiano L2

⁶³ Questo non significa che l'interlingua non sia una lingua che "si serve" anche di strutture proprie della lingua di partenza e di arrivo (anche se, specie nelle prime fasi di ricerca sulle lingue seconde in prospettiva di interlingua, sono state adottate anche prospettive "radicali" che escludevano specialmente il peso della lingua di partenza), ma significa piuttosto che non è sulla base della grammatica di queste lingue che l'interlingua è organizzata.

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

egli produce i propri enunciati., quali tentativi di raggiungere le norme della L2, l'IL perciò attraversa molte fasi cambiando frequentemente. Per M. Catricalà, con il termine "Interlingua" si vuole definire la fase di passaggio dell'apprendente dalla lingua madre alla lingua target, fase in cui egli usa un sistema linguistico alquanto approssimativo che mette in contatto la lingua materna con la lingua d'apprendimento costituendo appunto una "interlingua"⁶⁴. Merito dell'interlingua è quello di averci fatto superare ampiamente il concetto di errore, esso viene sostituito con quello di "strategia di apprendimento" o di "avvicinamento" alla lingua target. L'interlingua è un vero e proprio "sistema" in quanto dentro la sua illogicità, incoerenza, incostanza dei vari errori fatti dall'apprendente vi è una "sistematicità". L'interlingua è un insieme di varietà di lingua che si collocano nel *continuum* che va dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo (lingua target): è un sistema linguistico in continua evoluzione, organizzato sulla base di una "grammatica" specifica, cioè di un sistema di regole (relative alla fonetica, alla fonologia, morfologia ecc...) che l'apprendente "costruisce, elabora", a partire dalle carat-

⁶⁴In *Linguistica e approssimazione: il caso di pseudo*, Introduzione di Orioles V., Roma, Il Calamo.

teristiche dell'input (cioè "campioni" di lingua target. Si può parlare di una vera e propria "costruzione della grammatica"⁶⁵.

1.4.11 A cosa serve dunque l'interlingua?

Apprendere una lingua non è un percorso facile e privo di ansia. Al contrario è lento, faticoso e spesso carico di ansia; esso presenta molte tappe intermedie e non procede con andatura costante e lineare, ma ostacoli, difficoltà da superare, fermate brusche e ripartenze, rallentamenti e improvvise accelerate. Le varie tappe intermedie di questo lungo percorso costituiscono quella che viene definita interlingua. Conoscere l'interlingua e saper modulare l'attività glottodidattica in relazione al suo sviluppo diventa fondamentale se si vuole acquisire un atteggiamento positivo nei confronti dell'errore. Essere consapevoli del percorso interlinguistico degli apprendenti della lingua straniera, permette al docente di programmare interventi gradualmente basati sulle sequenze naturali dell'apprendimento di una lingua, di agire in modo più mirato sugli errori commessi da chi apprende una lingua, costruendo una mappa dettagliata sia degli errori individuali

⁶⁵ In A. Giacalone Ramat 2003, p. 18

che degli errori comuni al gruppo classe e, di conseguenza, rendere più efficace la nostra correzione dell'errore. Ma per fare questo, noi docenti dobbiamo essere formati e preparati su come si analizza l'interlingua, dobbiamo imparare a distinguere ed analizzare i vari tipi di errore linguistico. Ma, soprattutto, dobbiamo modificare la nostra visione negativa dell'errore e a "metterci dalla parte di chi apprende"⁶⁶

Sicuramente, riflettere ed essere consapevoli delle fasi dell'interlingua è un passo importante sulla strada verso una didattica nuova ma non basta. Infatti il processo deve essere co-costruito dall'insegnante insieme ai suoi allievi, creando le condizioni affinché gli apprendenti sviluppino strategie di autocorrezione e autovalutazione e partecipino in maniera attiva e produttiva alla correzione degli errori. E a proposito di errore e di correzione dell'errore, Cohen e Cavalcanti (1990), Truscott (1996), Conti (2001 e 2004) hanno dimostrato, con i loro studi, che la maggior parte degli studenti non rielabora la correzione in modo che possa diventare funzionale a un miglior apprendimento, a meno che gli insegnanti non li sappiano coinvolgere in modalità più consapevoli di rielaborare il feedback correttivo.

⁶⁶ Gabriele Pallotti in *Interlingua e analisi degli errori*

1.5 QCER e Interlingua: quale sinergia possibile?

1.5.1 Introduzione

Gli studi sulla relazione tra QCER e sviluppo dell'interlingua sono esigui. Tra gli studiosi europei che si sono interessati o si interessano di questo aspetto, relativamente all'acquisizione del Norvegese L2 per immigrati, Cecile Carlsen, dell'Università di Bergen, che nel 2012 presentò al Convegno EALTA che si tenne a Innsbruck, un lavoro dal titolo *Does the CEFR reflect SLA-development?* In questa occasione la ricercatrice presenta un lavoro portato avanti in Norvegia dal 2011 al 2012 che cercava di dare risposta fondamentale a due quesiti, se i descrittori del Quadro comune rispecchiassero lo sviluppo della SLA e se i descrittori fossero supportati da dati empirici. Base di partenza del ragionamento è che, mentre il processo di apprendimento di una lingua è graduale, i descrittori del Quadro comune sono dei costrutti astratti. I risultati di questo studio dimostrano che alcuni livelli del QCER vanno rivisti, in quanto essi variano non solo in base alla L1 dell'apprendente, ma anche in base alla LT, inoltre è necessario

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

analizzare la combinazione L1- LT in relazione al QCER. Il lavoro della Carlsen è inserito all'interno di un vasto gruppo di ricerca esteso a numerosi paesi europei, tra i quali vi è anche l'Italia, con Gabriele Pallotti, dell'Università di Modena Reggio Emilia, che si occupa prevalentemente di studiare l'acquisizione della lingua italiana come lingua seconda, da parte di bambini stranieri in Italia. L'unico studio in Europa che si interessa dello sviluppo dell'interlingua in apprendenti dell'inglese come lingua straniera e, per quanto è noto finora, quello di Liljana Mitkovska, Marija Kusevska, Eleni Bužarovska, dell'Università di Skopje, il cui obiettivo è stato quello di classificare e spiegare le caratteristiche dell'interlingua di apprendenti di lingua inglese macedoni.

1.5.2 Nel QCER si parla di Interlingua?

In considering the vertical dimension of the Framework, one should not forget that the process of language learning is continuous and individual. No two users of a language, whether native speakers or foreign learners, have exactly the same competences or develop them in the same way. Any

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

attempt to establish 'levels' of proficiency is to some extent arbitrary, as it is in any area of knowledge or skill⁶⁷.

Questo brano estrapolato dal QCER mette in luce uno degli aspetti di cui la teoria dell'interlingua si prende cura, e cioè il processo di apprendimento della lingua è un processo continuo e individuale che riguarda tutti gli apprendenti, siano essi nativi o non nativi, che si tratti di acquisizione di L2 o FL.. Apprendere una lingua non è un processo lineare e semplice, ma graduale e molto complesso. Se andiamo a ricercare nel QCER riferimenti all'interlingua, troviamo al capitolo 6, paragrafo 5, dedicato a *Errors and mistakes*, questa spiegazione: *Errors are due to an 'interlanguage', a simplified or distorted representation of the target competence. When the learner makes errors, his performance truly accords with his competence, which has developed characteristics different from those of L2 norms. Mistakes, on the other hand, occur in performance when a user/learner (as might be the case with a native speaker) does not bring his competences properly into action⁶⁸.* Quindi, secondo il Quadro, l'interlingua è una rappresentazione distorta della competenza da raggiungere, da parte dell'apprendente,

⁶⁷ Dal CEFR, pag.16

⁶⁸ Dal CEFR, pag. 156

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

che può essere nativo o non nativo, che compie errori, definiti errors, in quanto la competenza acquisita ha caratteristiche diverse dalla lingua target, i mistakes invece sono quegli errori di chi possiede la competenza, ma non riesce in quel preciso momento ad metterla in pratica.

2 Contesto e metodologia

2.1 Campione della ricerca

2.1.1 Istituti scolastici coinvolti

Nella prima parte della ricerca, l'indagine è stata effettuata all'interno di un unico istituto scolastico, l'Istituto Alberghiero di Sassari, con l'idea di fotografare la situazione dell'apprendimento della lingua inglese in alcune classi, pensando di fare un'indagine interna alla scuola, partendo dalla considerazione che una delle difficoltà maggiori di apprendimento per gli alunni frequentanti questa scuola viene riscontrata nelle lingue straniere. L'indagine quindi si era inizialmente posta come ricerca azione finalizzata a capire le difficoltà di apprendimento in inglese e a cercare di trovare una soluzione, con l'obiettivo di migliorare sia l'approccio glottodidattico in generale, che l'aspetto valutativo integrandolo con l'analisi dell'interlingua. Nella

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

seconda fase della ricerca si è allargato il campo coinvolgendo altre classi di altre scuole cittadine, In particolare sono state coinvolte altre due scuole, un liceo classico e il liceo artistico, per due classi ciascuno, una prima e una terza. La scelta delle classi prime e terze non è avvenuta a caso, ma sulla base di un preciso ragionamento, infatti la classe prima delle scuole secondarie di secondo grado segnano, appunto, il passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione, secondo le linee guida del MIUR, ma sono ancora dentro l'obbligo scolastico, che si chiude alla fine del secondo anno. Dal punto di vista della lingua inglese, significa che gli alunni di queste classi dovrebbero aver acquisito il livello A2 di competenza, secondo quanto stabilito dal ministero, in base alle indicazioni del QCER. Le classi terze sono il primo gradino del triennio della scuola secondaria di secondo grado, subito dopo la fine dell'obbligo scolastico. In questa fase il livello di competenza della lingua inglese da acquisire dovrebbe essere B2. Si trattava quindi andare a osservare uno spaccato ben preciso della realtà scolastica presa in esame in relazione alle precise indicazioni delle linee guida ministeriali e alle raccomandazioni del QCER. L'adesione delle scuole è avvenuta su base volontaria, in seguito alla disponibilità dichiarata delle insegnanti di inglese. È stata prodotta regolare richiesta protocollata di accesso alla scuola e in particolare alle classi, durante l'orario di lezione di inglese, e di utilizzo, in

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

maniera del tutto anonima dei dati raccolti alla dirigenza delle tre scuole coinvolte.

2.1.2 Studenti coinvolti

Gli studenti coinvolti tra la prima e la seconda fase sono stati in tutto 158, 52 nella prima fase e 106 nella seconda fase, suddivisi in 10 classi. Il coinvolgimento delle classi è stato fatto in base a una volontaria adesione da parte delle insegnanti di inglese che operavano in quelle classi. La fascia di età degli alunni coinvolti va da 13 a 17 anni circa, con diversi casi di studenti con un'età maggiore. I dati in base a distribuzione per genere e per età sono illustrati nella sezione analitica del presente lavoro.

2.1.3 Prima fase

La prima fase della ricerca ha coinvolto 4 classi dell'Istituto Alberghiero di Sassari, due classi prime del Biennio Comune e due classi terze del settore Accoglienza turistica, per un totale di 52 alunni, 29 delle classi prime e 23 delle classi terze, di età compresa fra i 14 e 21 anni.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

2.1.4 Seconda fase

La seconda fase dello studio ha coinvolto 6 classi, tre prime e tre terze, di tre istituti diversi di Sassari, una prima e una terza per ogni istituto. I licei coinvolti sono stati l'Istituto Alberghiero, il Liceo Artistico e il Liceo Classico. Il totale del campione era composto da 106 studenti di età compresa tra 14 e 19 anni.

2.2 Strumenti e metodologia utilizzati

2.2.1 Strumenti

Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono molto semplici. Per avere informazioni sugli studenti e sul contesto familiare in cui sono inseriti, è stato elaborato un questionario socio anagrafico, del quale è allegata copia nella sezione Allegati. Per l'analisi della produzione scritta sono stati proposti dei test di produzione scritta. La scelta della produzione scritta è stata fatta in base a diversi fattori. Intanto perché era il modo più veloce per raggiungere contemporaneamente il maggior numero di studenti possibile, tenuto conto che le insegnanti delle classi coinvolte avevano dato la disponibilità per un'ora per classe nelle diverse fasi di somministrazione dei test. Inoltre, la

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

produzione scritta è subito pronta per l'analisi dell'interlingua, senza necessità di trascrivere i testi.

2.2.2 Materiale utilizzato nella prima fase della ricerca

Sono stati elaborati dei test sulla base dei descrittori del QCER relativamente alle abilità di scrittura. In particolare, è stato elaborato un test di livello A2 per le due classi prime osservate e un test di livello B1 per le due classi terze. Le attività proposte erano tre per ciascun livello:

per il livello A2 sono stati proposti i seguenti task:

1. Writing a text about everyday life (20/40 parole), con prompt
2. Describing a past familiar event (20/40 parole), con prompt
3. Writing a summary of a given text

Per il livello B2 sono stati proposti i seguenti task

1. Writing a letter to a friend describing a past familiar experience (100/120 parole)
2. Writing a short review of a film or a book (100/120 parole)
3. Writing a summary of a given text.

Per tutti gli allievi: questionario conoscitivo socio anagrafico

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

2.2.3 Materiale utilizzato per la seconda fase della ricerca

è stato utilizzato il materiale presente nel libro **Common European Framework Assessment tests, materiale fotocopiabile, di Lynda Edwards , pubblicato da Scholastics nel 2012.** Il testo, di 112 pagine, fornisce una serie completa di test che valutano le competenze in lingua inglese, secondo i descrittori del QCER dal livello A1 al livello B2. Per ogni livello, sono previsti sei papers: Reading, Writing, Listening, Speaking, Grammar and Language Practice, e Vocabulary. Specificamente per questa ricerca sono stati utilizzati i test contenuti nella sezione Writing, livello A1, A2, per le classi prime e B1 e B2 per le classi terze.

Il test di livello A1 contiene 11 esercizi, ognuno dei quali formulato e strutturato secondo i descrittori dei *can do statements* del QCER.

Nella Tav. 2. Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione contenuta nel capitolo 3 del QCER, possiamo leggere quali siano:

A1 Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

A2 Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno.

B1 Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

B2 Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.

Nel test di livello A1⁶⁹, i descrittori del QCER di riferimento sono i seguenti:

1. Filling in a form
2. Linking words
3. Giving directions
4. Giving personal information

⁶⁹ Copia dei test utilizzati è inclusa nella sezione Allegati

5. Asking for information, con prompt
6. Writing a short e-mail (50 parole)
7. Writing simple instructions
8. Writing in a card (due)
9. Giving information on another person
10. Writing a notice, con prompt
11. Writing a postcard, con prompt

Per il livello A2 I descrittori di riferimento sono I seguenti

1. Completing a questionnaire with detailed personal information
2. Writing an e-mail to a friend thanking and inviting (50/70 parole), con prompt
3. Writing sentences using basic linking words
4. Writing simple messages to people conveying information and giving reasons (20/30 parole per ogni messaggio, 4 messaggi), con prompt
5. Describing people
6. Writing short simple narrative about familiar events (80/100 parole) con prompt
7. Writing a simple e-mail of complaint, (50/70 parole) con prompt

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

8. Writing a short text about personal information, (90/120 parole),
con prompt

Per il livello B1, I descrittori di riferimento sono I seguenti

1. Conveying information in a notice (40/60 parole), con prompt
2. Writing short formal and informal e-mails; reporting on action taken (20/50 parole per e-mail, 5 e-mail), con prompt
3. Expressing emotions (30/40 parole per card, tre messaggi), con esempio
4. Writing about an event; describing experience (90/120 parole)
con prompt
5. Writing short article about an experience (120/160 parole), con prompt
6. Writing a note explaining a problem, conveying and checking information (80/100 parole), con prompt.

Per il livello B2, i task proposti sono relative ai seguenti descrittori

1. Writing a formal letter, using information from different sources and expressing views and request for action (140/180 parole richieste), con prompt

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

2. Writing a review of a book, film or play (120/180 parole richieste), con prompt
3. Writing a detailed description of an imaginary event (120/200 parole richieste), con prompt
4. Writing an essay giving advantages for and against (140/180 parole richieste).

Il test A1 è stato somministrato nelle tre classi prime delle tre scuole secondarie di secondo grado già descritte, l'Istituto Alberghiero, il liceo artistico e un liceo classico. Nella prima somministrazione, avvenuta a ottobre 2013, agli allievi è stato chiesto di completare 6 esercizi, il numero 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

1. L'esercizio 3 chiede di completare un testo di indicazioni stradali con parole date, sulla base dell'osservazione di una cartina stradale (Corrisponde alla competenza dare indicazioni stradali del Quadro Comune di Riferimento).

2. L'esercizio 4 chiedeva di inventare 5 frasi su sé stessi, immaginando di essere un personaggio famoso. (Dare informazioni personali)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3. L'esercizio 5 chiede di formulare delle domande per avere informazioni su un concerto, avendo già a disposizione le risposte. (chiedere informazioni)

4. L'esercizio 6 chiede di scrivere una mail al migliore amico, invitandolo alla propria festa di compleanno, dando indicazioni su luogo e orari. Veniva chiesto in particolare che la mail iniziasse e finisse con formule di apertura e chiusura adeguate. In questo esercizio era anche indicato il numero delle parole (50) (scrivere una breve e-mail)

5. L'esercizio 7 chiede di immaginare che un amico venga a trovarci a casa e noi siamo in ritardo, per cui gli lasciamo delle istruzioni da seguire. (scrivere brevi istruzioni)

6. L'esercizio 9 chiede di scrivere 5 frasi su qualcuno della propria famiglia, descrivendo ciò che fa ogni giorno. (dare informazioni su un'altra persona).

Al fine della presente ricerca sono stati utilizzati i papers per la valutazione delle abilità scritte A1, A2 per le classi prime e B1 e B2 per le classi terze.

Ogni task proposto nei test fa riferimento a un descrittore chiave del Quadro. In questo modo è stato più facile verificare cosa si stesse valutando e se gli studenti avessero raggiunto quell'obiettivo.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Questionario conoscitivo socio anagrafico per gli alunni

È stato utilizzato questionario elaborato nella prima fase della ricerca⁷⁰

2.3 Metodo

I questionari e I test sono stati somministrati nello stesso giorno. Tutti gli studenti hanno avuto un'ora di tempo per completare gli esercizi richiesti. Durante lo svolgimento non hanno utilizzato nessun supporto cartaceo o digitale di aiuto, ad esempio dizionario. La scrivente è sempre stata presente allo svolgimento dei test. Nessuna indicazione è stata fornita per la risoluzione dei quesiti, a parte quelle iniziali di spiegazione della tipologia e della modalità di svolgimento. I docenti delle classi non conoscevano in anticipo il contenuto dei test.

2.3.1 Analisi dei dati dei questionari

2.3.2 Procedura analitica

⁷⁰ Vedere sezione Allegati

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

2.3.3 Dati del contesto anagrafico e familiare

Sono stati analizzati i dati relativi alla distribuzione di genere e di età per le classi coinvolte. I dati sono stati rielaborati utilizzando Excel 2016.

I titoli di studio sono stati codificati secondo la classificazione ISTAT. La classificazione è coerente con l'ultima versione della International Standard Classification of Education (ISCED 97) utilizzata da OCSE, UNESCO e EUROSTAT nella produzione di indicatori statistici sull'istruzione per il confronto internazionale, come da tabella seguente⁷¹.

Codice	LIVELLO DEL TITOLO DI STUDIO	Livello e destinazione ISCED 97
ISTRUZIONE ELEMENTARE		
10	LICENZA ELEMENTARE	1
ISTRUZIONE SECONDARIA INFERIORE		
20	LICENZA MEDIA	2A
ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE		
30	TITOLO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE (SCOLASTICA ED EXTRA-SCOLASTICA) CHE NON PERMETTE L'ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ (qualifica di istituto professionale, licenza di maestro d'arte, abilitazione all'insegnamento nella scuola materna, diploma di danzatore, diploma di conservatorio)	3B/3C
40	DIPLOMA DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE CHE PERMETTE L'ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ	3A/3B
ISTRUZIONE TERZIARIA		
50	DIPLOMA TERZIARIO EXTRA-UNIVERSITARIO	5B
60	DIPLOMA UNIVERSITARIO	5A/5B
70	LAUREA – Vecchio o nuovo ordinamento (corsi di durata compresa tra i 2 e i 6 anni)	5A
71	LAUREA DI PRIMO LIVELLO – Nuovo ordinamento (corsi di 3 anni)	5A
72	DIPLOMA DI LAUREA – Vecchio ordinamento (corsi di 4-6 anni)	5A
73	LAUREA SPECIALISTICA A CICLO UNICO – Nuovo ordinamento (corsi di 5,6 anni)	5A
74	LAUREA SPECIALISTICA – Nuovo ordinamento (corsi di secondo livello di 2 anni)	5A
80	TITOLO DI STUDIO POST-LAUREA	5A
81	MASTER UNIVERSITARIO DI PRIMO LIVELLO	5A
82	MASTER UNIVERSITARIO DI SECONDO LIVELLO	5A
83	DIPLOMA DI SPECIALIZZAZIONE	5A
90	TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA	6

⁷¹ La tabella è stata estrapolata dal testo Classificazione Istat dei titoli di studio italiani, nota metodologica, 2005

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Per quanto riguarda l'individuazione delle macro caratteristiche delle attività lavorative dei genitori è stato utilizzato il navigatore delle professioni online dell'ISTAT. Qui, le professioni sono organizzate in raggruppamenti. Ad ogni grande gruppo corrispondono più gruppi. I Gruppi sono suddivisi in Classi di professioni, composte a loro volta da più Categorie. Ad ogni Categoria corrispondono delle Unità Professionali contenenti le voci professionali (singole denominazioni di professioni). Per conoscere le caratteristiche delle unità professionali relative al nostro campione, è stato possibile navigare effettuando una ricerca libera, inserendo il nome della professione che ciascun alunno aveva riportato nel questionario conoscitivo nel box presente nella pagina principale, in alto a destra. Ogni macro gruppo è accuratamente descritto e definito dall'ISTAT considerando la natura del lavoro che caratterizza la professione, il livello di istruzione formale (così come descritto dalla classificazione internazionale Isced97) e l'ammontare di formazione o di esperienza richieste per eseguire in modo adeguato i compiti previsti.

1. LEGISLATORI, IMPRENDITORI E ALTA DIRIGENZA

Il primo grande gruppo comprende le professioni che richiedono un livello di conoscenza necessario a definire e implementare strategie di indi-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

rizzo e regolazione in ambito politico, istituzionale ed economico, anche avvalendosi di contributi specialistici. I loro compiti consistono nel definire e formulare le politiche di governo, le leggi e le norme a livello centrale e locale; sovrintendere alla loro interpretazione ed applicazione; rappresentare lo Stato ed il governo ed agire per loro conto; pianificare, dirigere, coordinare e valutare le politiche e gli obiettivi; orientare le attività generali di imprese, organizzazioni o unità organizzative complesse, pubbliche e private. Il livello di conoscenza richiesta dalle professioni comprese in questo grande gruppo non è sempre individuabile in un particolare livello di istruzione formale.

2. PROFESSIONI INTELLETTUALI, SCIENTIFICHE E DI ELEVATA SPECIALIZZAZIONE

Il secondo grande gruppo comprende le professioni che richiedono un elevato livello di conoscenza teorica per analizzare e rappresentare, in ambiti disciplinari specifici, situazioni e problemi complessi, definire le possibili soluzioni e assumere le relative decisioni. I loro compiti consistono nell'arricchire le conoscenze esistenti, promuovendo e conducendo la ricerca scientifica; nell'applicare le conoscenze e i metodi per la prevenzione, la diagnosi e la cura delle malattie e delle disfunzioni; nell'interpretare critica-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

mente e sviluppare concetti, teorie scientifiche e norme; nell'insegnarli e trasmetterli in modo sistematico; nell'applicarli alla soluzione di problemi concreti; nell'eseguire performance artistiche. Il livello di conoscenza richiesta dalle professioni comprese in questo grande gruppo è acquisito attraverso il completamento di percorsi di istruzione universitaria di II livello o post-universitaria o percorsi di apprendimento, anche non formale, di pari complessità.

3-PROFESSIONI TECNICHE

Il terzo grande gruppo comprende le professioni che richiedono conoscenze tecnico-disciplinari per selezionare e applicare operativamente protocolli e procedure – definiti e predeterminati – in attività di produzione o servizio. I loro compiti consistono nel coadiuvare gli specialisti in ambito scientifico, sanitario, umanistico, economico e sociale, afferenti alle scienze quantitative fisiche, chimiche, ingegneristiche e naturali, alle scienze della vita e della salute, alle scienze gestionali e amministrative; nel supervisionare, controllare, pianificare e garantire il corretto funzionamento dei processi di produzione e nell'organizzare i relativi fattori produttivi; nel fornire servizi sociali, pubblici e di intrattenimento; nell'eseguire e supportare performance sportive. Il livello di conoscenza richiesto dalle professioni com-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

prese in questo grande gruppo è acquisito attraverso il completamento di percorsi di istruzione secondaria, post-secondaria o universitaria di I livello, o percorsi di apprendimento, anche non formale, di pari complessità.

4-PROFESSIONI ESECUTIVE NEL LAVORO D'UFFICIO

Il quarto grande gruppo comprende le professioni che svolgono il lavoro d'ufficio con funzioni non direttive. I loro compiti consistono nell'acquisire, trattare, archiviare e trasmettere informazioni secondo quanto disposto da norme o da regolamenti e nella verifica e corretta applicazione di procedure. Amministrano il personale, applicano procedure che comportano la circolazione di denaro; trascrivono e correggono documenti; effettuano calcoli e semplici rendicontazioni statistiche; forniscono al pubblico informazioni e servizi connessi alle attività dell'organizzazione o dell'impresa per cui operano. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa.

5-PROFESSIONI QUALIFICATE NELLE ATTIVITA' COMMERCIALI E NEI SERVIZI

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Il quinto grande gruppo classifica le professioni che assistono i clienti negli esercizi commerciali, forniscono servizi di ricezione e di ristorazione, servizi ricreativi e di supporto alle famiglie, di cura della persona; di mantenimento dell'ordine pubblico, di protezione delle persone e della proprietà. I loro compiti consistono nel gestire piccoli esercizi commerciali, ricettivi e di ristorazione e le relative attività; nell'assistere clienti e consumatori; nel trasmettere cognizioni pratiche per l'esercizio di hobby; nell'addestrare e custodire animali domestici; nel fornire servizi sociali e sanitari di base; nel gestire piccole palestre, cinema ed altri servizi ricreativi; nel fornire ausili nelle attività del tempo libero; servizi di igiene personale e di governo della casa, di compagnia e di assistenza della persona; supporto nello svolgimento di pratiche e di altri servizi legati al menage familiare; nel garantire l'ordine pubblico, la sicurezza delle persone e la tutela della proprietà. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico, o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa.

6-ARTIGIANI, OPERAI SPECIALIZZATI E AGRICOLTORI

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Il sesto grande gruppo comprende le professioni che utilizzano l'esperienza e applicano la conoscenza tecnico-pratica dei materiali, degli utensili e dei processi per estrarre o lavorare minerali; per costruire, riparare o mantenere manufatti, oggetti e macchine; per la produzione agricola, venatoria e della pesca; per lavorare e trasformare prodotti alimentari e agricoli destinati al consumo. I loro compiti consistono nell'estrarre materie prime; nel costruire edifici ed altre strutture; nel realizzare, riparare e mantenere vari prodotti anche di artigianato; nel coltivare piante, nell'allevare e nel cacciare animali; nel conservare e nel mettere a produzione le foreste, il mare e le acque interne; nel realizzare prodotti alimentari ed anche nel vendere i beni prodotti ai clienti o nel collocarli sui mercati. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico, o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa. Le professioni classificate in questo grande gruppo, esercitate in forma autonoma, possono saltuariamente richiedere la definizione delle scelte relative alla produzione e commercializzazione dei beni o servizi e il coordinamento delle attività di lavoro.

7-CONDUTTORI DI IMPIANTI, OPERAI DI MACCHINARI FISSI E MOBILI E CONDUCENTI DI VEICOLI

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Il settimo grande gruppo comprende le professioni che conducono e controllano il corretto funzionamento di macchine industriali e di impianti automatizzati o robotizzati di lavorazione; alimentano impianti di assemblaggio e di lavorazione in serie di prodotti; guidano veicoli, macchinari mobili o di sollevamento. I loro compiti consistono nel far funzionare e nel controllare impianti e macchinari industriali fissi per l'estrazione di materie prime, per la loro trasformazione e per la produzione di beni; nell'assemblare parti e componenti di prodotti; nella guida di veicoli e di macchinari mobili. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico, o una qualifica professionale o esperienza lavorativa.

8-PROFESSIONI NON QUALIFICATE

L'ottavo grande gruppo comprende le professioni che richiedono lo svolgimento di attività semplici e ripetitive, per le quali non è necessario il completamento di un particolare percorso di istruzione e che possono comportare l'impiego di utensili manuali, l'uso della forza fisica e una limitata autonomia di giudizio e di iniziativa nell'esecuzione dei compiti. Tali professioni svolgono lavori di manovalanza e di supporto esecutivo nelle attività di ufficio, nei servizi alla produzione, nei servizi di istruzione e sanitari; compiti

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

di portierato, di pulizia degli ambienti; svolgono attività ambulanti e lavori manuali non qualificati nell'agricoltura, nell'edilizia e nella produzione industriale.

9-FORZE ARMATE

Il nono grande gruppo comprende le professioni svolte nell'ambito delle Forze armate (Esercito, Marina, Aeronautica e Carabinieri). Garantiscono l'integrità territoriale e politica della nazione e la sua sicurezza in tempo di pace e di guerra.

Per le non professioni, come casalinghe, pensionati e disoccupati è stato attribuito il codice =, così come indicato dall'ISTAT.

Tutti i dati sono stati analizzati sia per campione globale che per scuola di appartenenza e per anno di frequenza.

2.3.4 Analisi dei dati linguistici

Oltre ai dati relativi al grado di istruzione e alla professione dei genitori, sono stati analizzati i dati concernenti le conoscenze linguistiche pregresse degli studenti, la o le lingue parlate in famiglia, il possesso di certificazioni linguistiche esterne alla scuola e il grado di percezione del proprio livello di

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

conoscenza dell'inglese. Sono stati rilevati anche dati relativi presenza di studenti stranieri, o con genitori di altra nazionalità. Questi dati sono stati uguali per la prima e la seconda fase della ricerca. Tutti i dati sono stati analizzati sia per campione globale che per scuola di appartenenza e per anno di frequenza.

2.3.5 Test di competenza

I test di competenza linguistica della prima fase e della seconda fase sono stati analizzati in base a diversi parametri, utilizzando Excel 2016. È stata effettuata un'analisi quantitativa e qualitativa delle produzioni scritte. In particolare si è tenuto conto delle quantità di parole usate e della quantità degli errori per singolo esercizio. Per valutare l'aspetto qualitativo si è tenuto conto della tipologia di errori commessi.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3 Analisi dei dati

In questa sezione vengono riportati i risultati dei questionari e dei test effettuati nelle due diverse fasi della ricerca e si cercherà di darne una lettura. Il primo capitolo illustra i dati della prima fase, suddividendo i dati in socio anagrafici e test di competenza. La prima fase della ricerca ha coinvolto 4 classi dell'Istituto Alberghiero di Sassari, due classi prime del Biennio Comune e due classi terze del settore Accoglienza turistica, per un totale di 52 alunni, 29 delle classi prime e 23 delle classi terze, di età compresa fra i 14 e 21 anni.

La seconda fase dello studio ha coinvolto 6 classi, tre prime e tre terze, di tre istituti diversi di Sassari, una prima e una terza per ogni istituto. I licei coinvolti sono stati l'Istituto Alberghiero, il Liceo Artistico e il Liceo Classico. Il totale del campione era composto da 106 studenti di età compresa tra 14 e 19 anni.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.1 Risultati della prima fase

3.1.1 Dati socio anagrafici degli studenti delle classi prime

Gli studenti del primo anno coinvolti nello studio sono in tutto 29, 12 in una classe e 17 nell'altra. In generale possiamo dire che, la classe da 12 alunni è composta esclusivamente da alunni italiani, di cui cinque femmine e 7 maschi. La metà di loro è iscritta regolarmente all'anno corrispondente alla loro età, mentre l'altra metà risulta essere ripetente di uno, due o tre anni. L'altra classe è composta da 17 alunni, di cui 12 maschi e 5 femmine; sono inseriti in questa ultima classe 3 stranieri, uno proveniente dalla Bielorussia, adottato da famiglia italiana, uno dalle Filippine e uno dalla Colombia, immigrati insieme alla famiglia d'origine da diversi anni. Anche in questa classe vi è un alto tasso di ripetenti, infatti solo 8 allievi risultano non avere perso anni scolastici, mentre tutti gli altri sono ripetenti di uno, due o tre anni. Nell'analisi dei dati socio anagrafici non viene fatta nessuna distinzione tra le due classi, in quanto la loro composizione risulta abbastanza omogenea.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.1.2 Distribuzione per genere e anno di nascita

Nei grafici 1 e 2 vengono analizzati i dati sulla distribuzione degli alunni per genere e per anno di nascita.

Figura 3.1



Possiamo osservare che la maggioranza degli alunni frequentanti le due classi prime sono maschi. Prendendo in esame l'anno di nascita degli alunni, un dato molto interessante è l'alta percentuale degli alunni ripetenti,

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

ben il 52%, di cui il 28% risulta ripetente un anno, mentre il 14% di due anni e il 10% di ben tre anni⁷².

Figura 2.3



3.1.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare

Sono stati analizzati alcuni aspetti relativi allo stato socio-culturale dei genitori e i risultati, in termini di numeri e di percentuali sono rappresentati nei grafici 3, 4 e 5.

⁷² Una delle caratteristiche dell'istituto in questione è la presenza di numerosi alunni ripetenti già nella scuola media o in altra tipologia di scuola, licei o istituti tecnici.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Figura 3.3

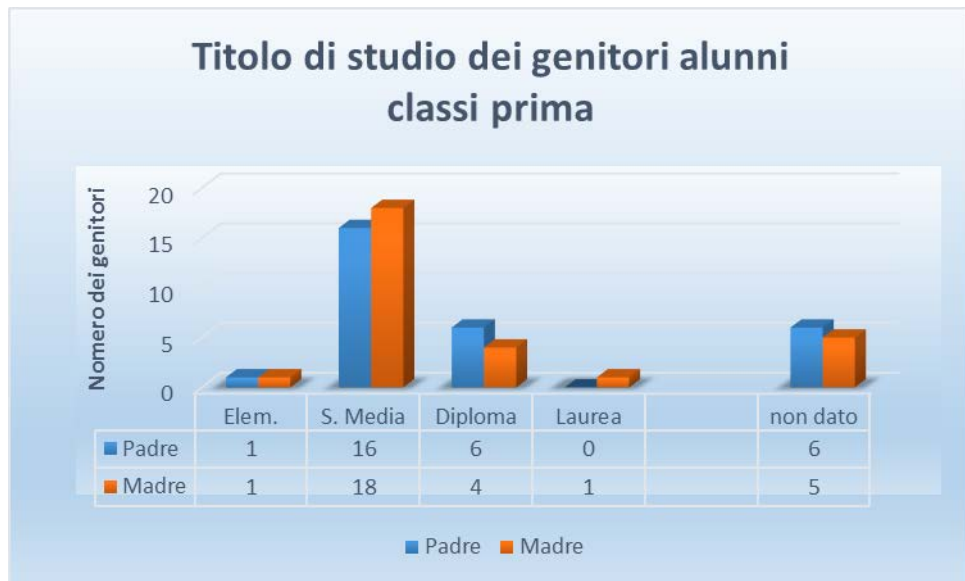


Figura 4.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 5.3



Il 62% delle madri e il 55% dei padri posseggono un grado di istruzione di scuola secondaria di primo grado. Solo un genitore possiede la laurea. Il 21% dei padri possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado, contro il 14% delle madri. Per tutti i descrittori relativi allo status sociale familiare, vi è una percentuale di dato non disponibile a causa di omessa risposta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 6.3

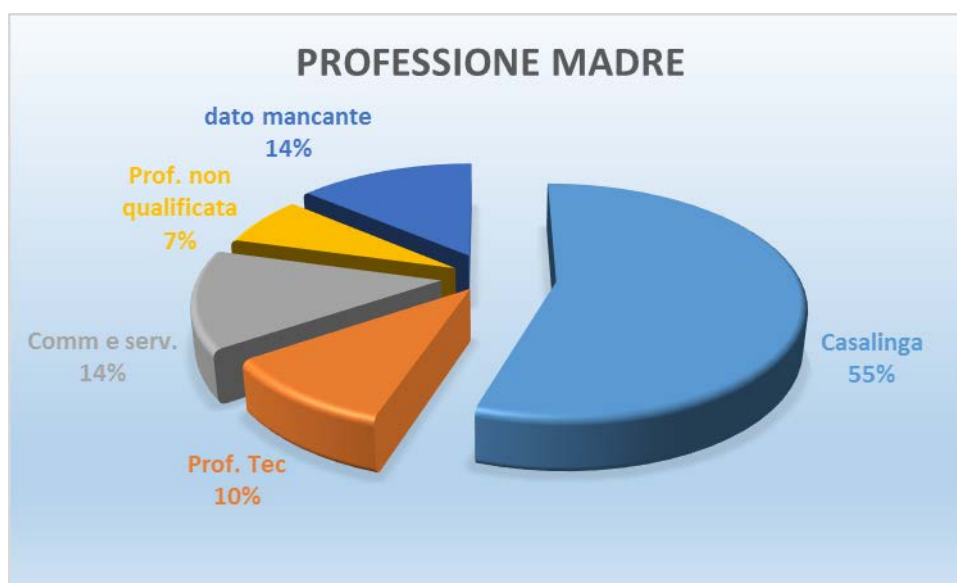


Figura 7.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Dai grafici sulle professioni dei genitori, si può notare la prevalenza di casalinghe tra le madri, ben il 55%, mentre tra i padri, il 28 % si dedica a lavori diversi, che l'Istat raccogli in un'unica macro categoria, denominata Artigiani, agricoltori e simili, mentre il 17% svolge attività esecutive nel lavoro d'ufficio.

3.1.3 Aspetti linguistici del contesto familiare

I grafici 8 e 9 illustrano la situazione linguistica presente all'interno delle famiglie di appartenenza. Tutti gli studenti usano la lingua italiana; il 35% del campione utilizza solo la lingua italiana per la comunicazione in famiglia, il 55% utilizza anche il sardo, ma in maniera più consistente per comunicare con i genitori che con i fratelli; infine, i tre ragazzi stranieri utilizzano la loro lingua madre, oltre l'italiano.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 8.3

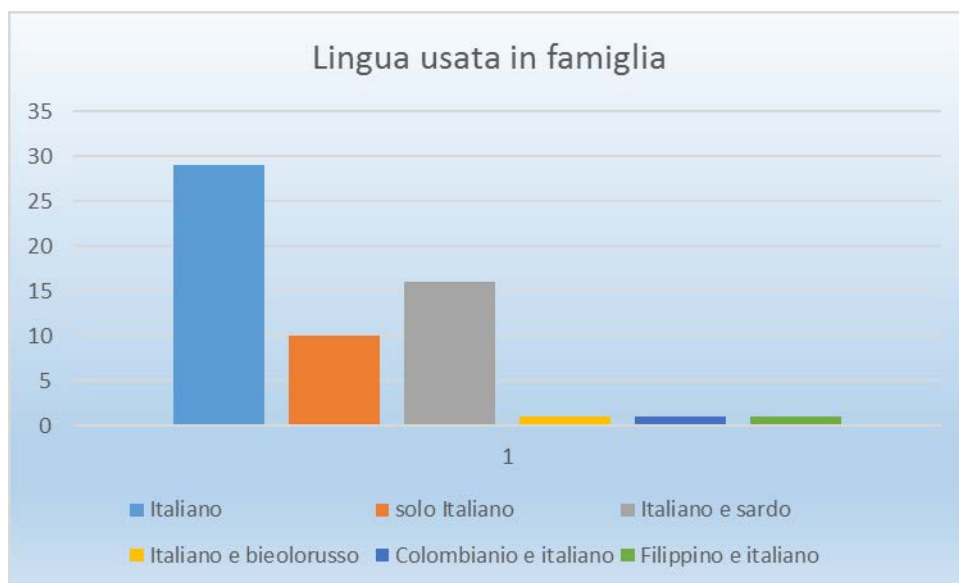
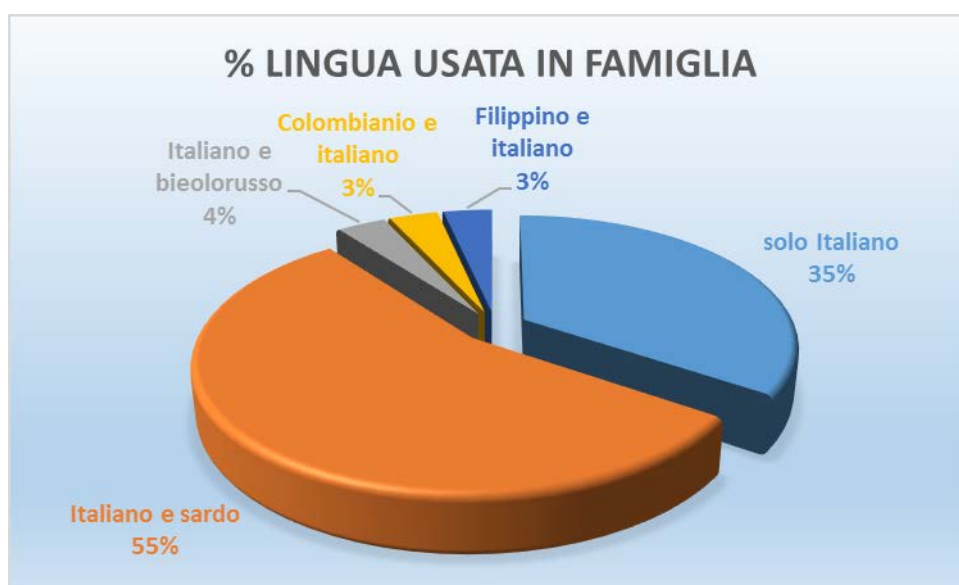


Figura 9.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.1.4 Aspetti linguistici scolastici ed extrascolastici

Altri aspetti su cui il questionario ha indagato sono stati lo studio di una seconda lingua straniera, la frequenza di corsi di inglese extra scolastici e il possesso di certificazioni di competenza in lingua inglese⁷³. Nessuno degli studenti, a parte quelli stranieri, sono mai andati all'estero. Tutti gli studenti hanno studiato una seconda lingua, francese o spagnolo, nelle scuole secondarie di primo grado, solo un alunno ha frequentato un corso di inglese extra scolastico e nessuno di loro possiede una certificazione di competenza rilasciata da ente certificatore esterno. Il percorso di studio della lingua inglese è stato lo stesso per tutti gli studenti, con inizio dell'esposizione alla lingua nel primo anno della scuola primaria.

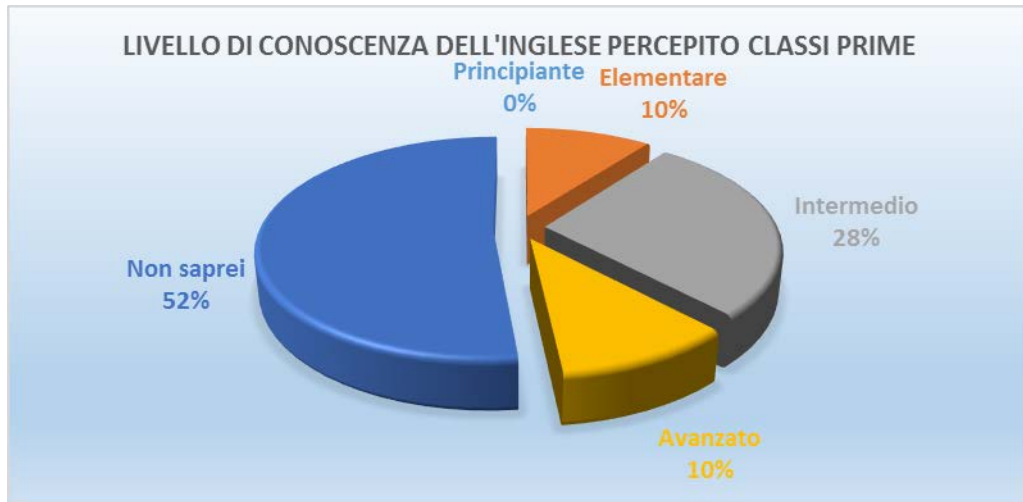
Ultimo quesito posto nel questionario socio anagrafico è stato quello relativo alla percezione che gli studenti avevano del loro livello di conoscenza della lingua inglese. Gli studenti dovevano rispondere alla seguente domanda: *Quale pensi sia il tuo livello di conoscenza dell'inglese?* Indicando la loro risposta nella seguente scala: Principiante, elementare, intermedio, avanzato, non saprei.

⁷³ Certificazioni rilasciate da enti certificatori esterni, ad esempio, KET, PET, FIRST della Cambridge, o la certificazione Trinity, che sono tra le più comuni.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Il grafico 10 illustra le loro risposte.

Figura 10



Il dato più rilevante è che gli studenti non sono consapevoli del loro livello di conoscenza o competenza in inglese. Infatti, il 52% di loro non sa dare una risposta in merito; tra coloro che hanno dato un'indicazione del livello, nessuno pensa di essere *principiante*, un 10% risponde *elementare* e un altro 10% risponde *avanzato*; il 28% degli studenti pensa di avere un livello *intermedio*.

Alla domanda: *sai cosa sia il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, nessuno studente ha saputo dare una risposta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.2 Risultati dei test di competenza degli alunni delle classi prime

Dei tre esercizi proposti, il primo chiedeva di scrivere un testo semplice descrivendo la propria giornata tipo, facendo riferimenti a luoghi, scuola, passatempi e famiglia, utilizzando almeno dalle 20 alle 40 parole; il secondo chiedeva di scrivere un semplice testo descrivendo un evento personale del passato, facendo riferimento al quando e al dove. Anche in questo esercizio vi era l'indicazione del numero delle parole da utilizzare, da 20 a 40⁷⁴; il terzo esercizio prevedeva la lettura di un breve testo e il riassunto. Quest'ultimo esercizio non è stato preso in considerazione nell'analisi dei risultati per mancanza di dati congrui, in quanto quasi nessuno degli studenti lo ha svolto.

3.2.1 Conteggio di parole e di errori

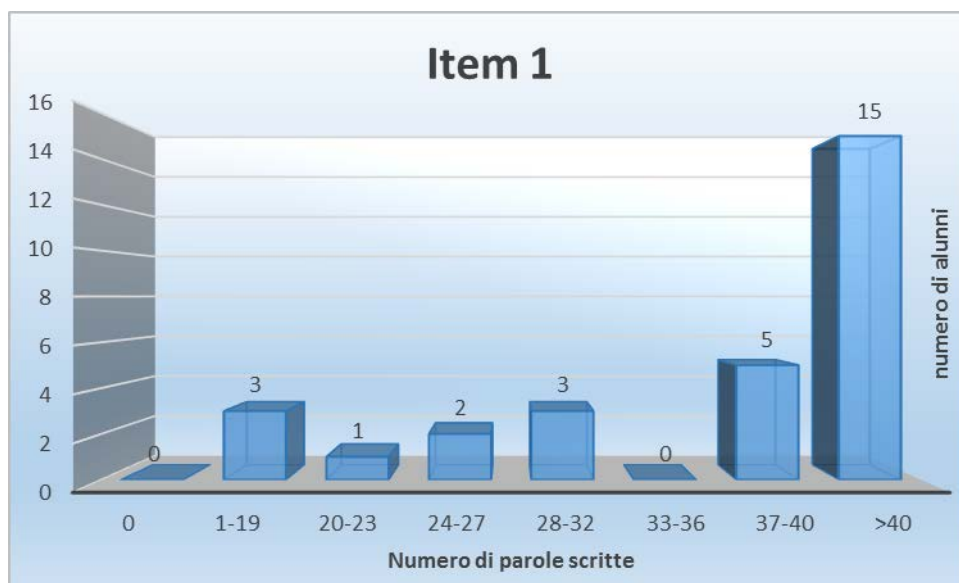
Il primo aspetto preso in considerazione nell'analisi dei risultati è stato il numero delle parole usate dagli studenti. Per avere un punto di riferimento, sono state ipotizzate delle fasce di prestazione in base al numero di parole usate, la prima fascia per i testi al disotto di 20 parole, poi altre sei fasce da 20 a 40, ad intervalli di tre parole ciascuna, e l'ultima fascia com-

⁷⁴ La quantità delle parole di una produzione scritta, non è definita dal QCER, ma è un parametro utilizzato dagli enti certificatori, vedi Novello. A. *Valutare una lingua straniera: le certificazioni Europee*, Cafoscarina, 2009.

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

prendente tutti i tesi al di sopra delle 40 parole. Il grafico 11 e 12 si riferiscono al primo task. I grafici 13 e 14 si riferiscono al secondo.

Figura 11

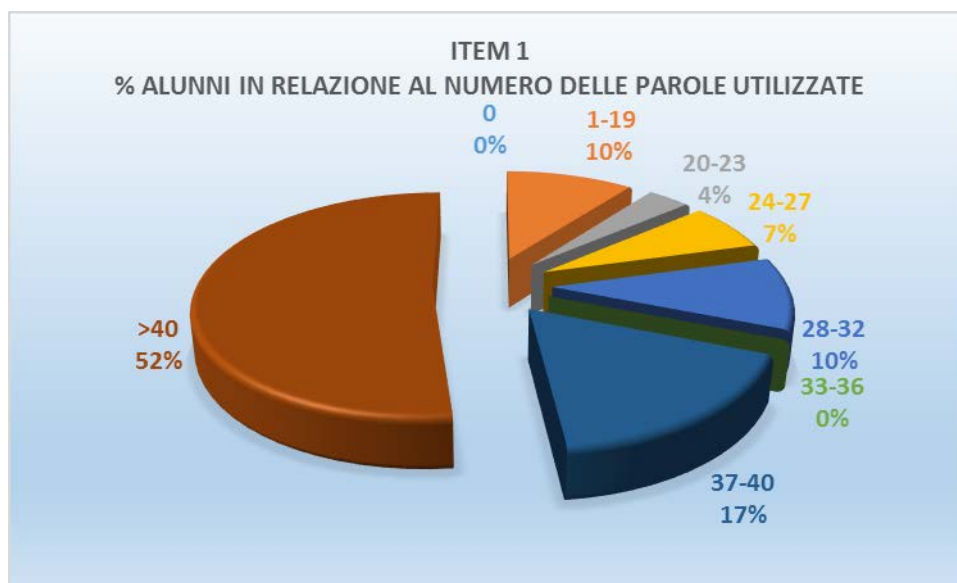


Come si può osservare, la maggioranza degli studenti ha utilizzato un numero di parole oltre le 40 richieste.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 12.3



Il grafico 11 mostra quante parole sono state usate dagli studenti, mentre il grafico 12 ci mostra la percentuale di studenti che hanno usato una certa quantità di parole. Si può notare che la maggior parte degli allievi, il 52%, è stata in grado di utilizzare più di 40 parole, che era il limite massimo richiesto.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 13.3

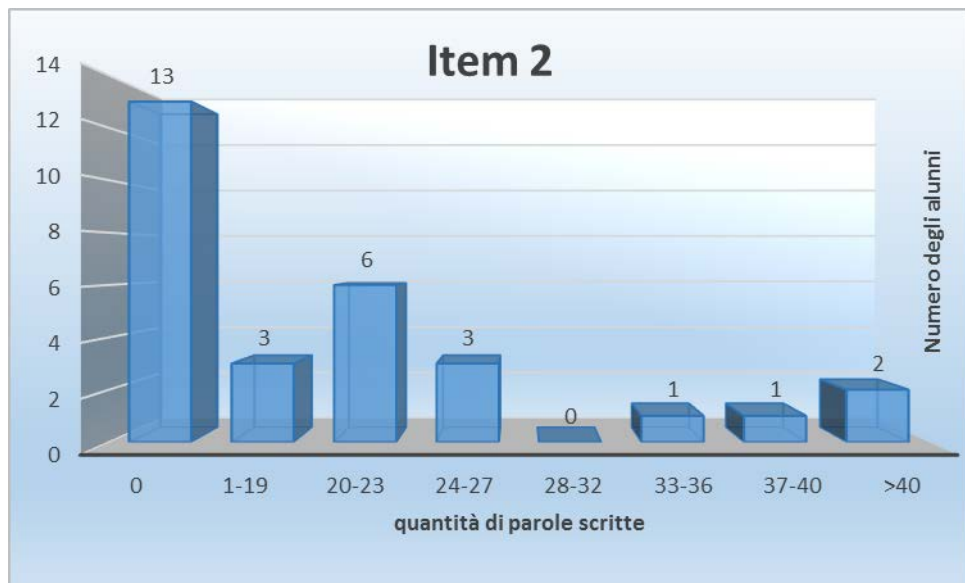
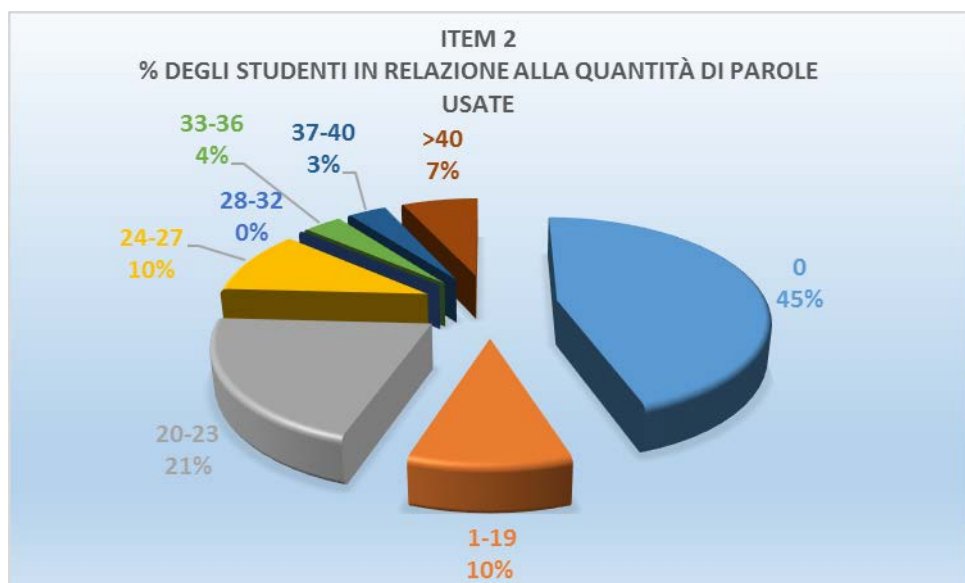


Figura 14.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Leggendo il dato in maniera globale, la maggior parte degli alunni, ben il 45%, non riesce a svolgere l'esercizio, mentre un altro 10% si pone al disotto del limite minimo richiesto. Solo 2 alunni scrivono più di 40 parole (rispettivamente 48 e 53). Il 38% del gruppo si pone nella fascia richiesta, cioè di 20/40 parole, ma il 21% si colloca nella fascia bassa, riuscendo a scrivere solo dalle 20 alle 23 parole. Se si estrapolano i dati per classe, si nota che la situazione è molto diversa da una classe all'altra. Nella prima classe solo due alunni hanno completato l'esercizio, mentre gli altri 10 non lo hanno svolto. Nella seconda classe, invece, quasi tutti gli allievi, tranne tre, hanno svolto l'esercizio.

Le tabelle seguenti mostrano quanti errori siano stati commessi sia nell'esercizio 1, che nell'esercizio 2.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Nell'esercizio 1, la maggior parte degli studenti commette un numero di errori che va da 3 a 5, mentre nell'esercizio 2, la maggioranza di quelli che hanno svolto l'esercizio ha fatto da uno a tre errori.

Se facciamo fare una comparazione tra i risultati del primo task e quelli del secondo, alunno per alunno, per quanto riguarda il rapporto tra parole scritte ed errori commessi, si può osservare la seguente tabella⁷⁵:

Non sembra esserci una totale corrispondenza tra numero di parole utilizzato e numerosità di errori compiuti, ma è vero che chi ha scritto testi più lunghi, ha commesso tanti errori. Non necessariamente chi ha scritto in maniera adeguata nel primo esercizio, sia per quantità di parole, che per numero di errori, è stato poi in grado di svolgere il secondo esercizio, anche se coloro che hanno commesso il più alto numero di errori, da 14 a 20, nel primo testo, non hanno svolto il secondo.

⁷⁵ La riga grigia distingue una classe dall'altra, mentre le righe colorate indicano gli studenti stranieri.

3.2.2 Tipologia di errori nella produzione scritta degli alunni del primo anno

Analizzando la tipologia di errori commessi, risulta che 10 studenti su 29 hanno compiuto errori globali, tali da rendere le frasi difficili da capire, per esempio: 1) *I go to the four with my friends.* 2) *August 14 there very nice for a party.* 3) *Happy of I was from they.* 4) *I have go at cocacola party iesterdei and I funny.* 5) *I talk about placec at school is job beach volley.*

Tutti gli studenti hanno commesso errori locali. Tutti hanno commesso errori morfosintattici, mentre circa il 66% di loro ha commesso errori lessicali, come è mostrato nel grafico seguente:

Figura 15.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

il 27.6% degli studenti ha usato, inoltre, parole italiane, all'interno delle frasi, tali da renderle incomprensibili a chi non conosce l'italiano. Ecco una tavola che illustra una serie di errori tra quelli più comuni trovati nei testi analizzati. Le tipologie di errore sono omissione, sostituzione, aggiunta, ordine delle parole, spelling e tempi verbali.

Omission of subject, of auxiliary, of preposition	...take the bus / I take the bus; I lunch/I have lunch; I take bus/ I take the bus; I listen music/ I listen to music.
Substitution	After I go to bed / Then I go to bed; towards half past ten/ around; on-in bus/ by bus
Addition	I go to home/ I go home; have a lunch/have lunch I go to my home; a good friends/ good friends;
Word order	event important; girl beautiful,
Spelling	bad /bed; breackfast/ breakfast; meat/ meet; whit/ with; much/match
Verb tense	Present/past; I have go/I went; I going to school/ I go to school;

Spesso vi è una sovrapposizione di errori diversi, come per esempio, nella frase *I have meat*, al posto di *I met*, si rileva l'uso sbagliato del tempo

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

verbale, chiara interferenza dall'italiano *ho incontrato*, l'errore *meat* al posto di *meet*, per confusione fonologica, che corrisponderebbe alla forma base e non al passato.

3.3 Dati socio anagrafici degli studenti delle classi terze.

Gli studenti delle due classi terze coinvolte nella prima fase della ricerca frequentano il corso di accoglienza turistica; le classi sono rispettivamente composte da 13 e 10 studenti.

3.3.1 Distribuzione per genere e anno di nascita

Figura 16.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Globalmente, il 91% degli studenti delle due classi è di genere femminile⁷⁶, ma scorporando i dati, risulta che i due alunni sono inseriti in una delle due classi e l'altra classe è completamente femminile.

Figura 17.3



Se si va a vedere la distribuzione per anno di nascita, come mostrato dal grafico 16, solo il 61% dei frequentanti è in regola con il percorso scolastico, mentre il restante è in ritardo di uno, o più anni. Come già detto per le classi prime, la presenza di alunni ripetenti, trasferiti da altro istituto o che

⁷⁶ Alla fine del biennio comune, gli studenti dell'istituto alberghiero scelgono il settore in cui vogliono proseguire gli studi nel successivo triennio, possono scegliere tra il corso enogastronomico, quello sala e vendita e il corso di accoglienza turistica. Quest'ultimo è, da sempre, il corso maggiormente frequentato da ragazze.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

hanno ripreso gli studi dopo un periodo di abbandono, è una costante rilevante tra gli alunni dell'Istituto Alberghiero.

3.3.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare

Di questa dimensione conoscitiva del campione, si sono presi in considerazione il livello di istruzione e la professione dei genitori. Analizzando i dati relativi al titolo di studio posseduto dei genitori del campione di studenti del terzo anno, si può osservare una situazione simile a quella riscontrata nelle classi prime: la maggior parte dei genitori, pari all'88% del campione, possiede il diploma di scuola secondaria di primo grado, di cui però ben il 70% è composto da madri. I grafici 16, 17 e 18 illustrano questo aspetto nel dettaglio.

Figura 18.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 19.3



Il livello di istruzione formale si limita al diploma di scuola secondaria di primo grado per la maggior parte dei padri e di scuola secondaria di secondo grado per le madri. Infine, vi è solo un genitore, un padre, che possiede una laurea. Per quanto riguarda i dati relativi alle madri, vi è un 18% di dato mancante a causa della ommessa risposta. Per i padri questo dato raggiunge il 23%.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 20.3



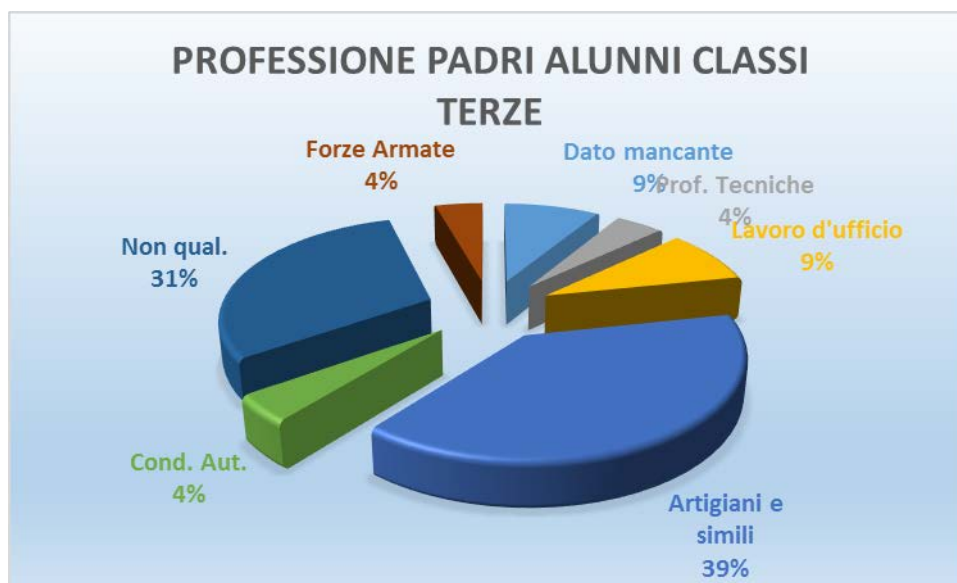
Figura 21.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 22.3



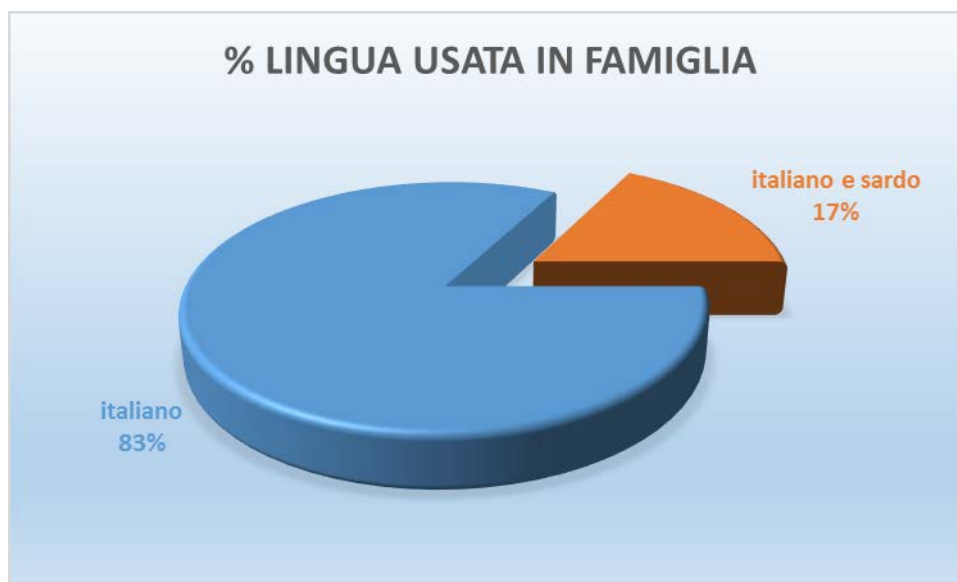
Dai due grafici precedenti, emerge che la maggioranza delle madri è casalinga, mentre I padri svolgono attività raggruppate dal classificatore ISTAT come artigiani e simili, ad esempio cuochi o barman. Quindi la maggioranza delle famiglie risulta monoreddito. Tra le madri che lavorano fuori casa, la maggior parte è occupata nel settore dei servizi alle persone, quindi infermiere, assistenti domiciliari, collaboratrici domestiche. Il 31% dei genitori svolge attività non qualificate.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.3.3 Aspetti linguistici del contesto familiare

Figura 23.3



Per quanto riguarda la situazione linguistica all'interno del contesto familiare, l'83% del campione utilizza esclusivamente l'italiano come lingua di comunicazione e solo il 17% usa sia il sardo che l'italiano.

3.3.4 Aspetti linguistici scolastici ed extrascolastici

Altri aspetti su cui il questionario ha indagato sono stati, come per le classi prime, lo studio di una seconda lingua straniera, la eventuale frequenza di corsi di inglese extra scolastici e il possesso di certificazioni di

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

competenza in lingua inglese⁷⁷. Tutti gli studenti hanno studiato l'inglese sin dal primo anno della scuola primaria e anche una seconda lingua, per lo più francese o spagnolo, nelle scuole secondarie di primo grado; solo due alunni hanno frequentato un corso di inglese extra scolastico e nessuno di loro possiede una certificazione di competenza rilasciata da ente certificatore esterno.

L'ultimo quesito posto nel questionario socio anagrafico, anche per gli alunni delle classi terze, è stato quello relativo alla loro percezione del livello di conoscenza acquisito della lingua inglese. Anche in queste classi, pur con più anni di esposizione all'inglese scolastico, gli alunni sono poco consapevoli del loro livello di conoscenza della lingua inglese.

⁷⁷ Certificazioni rilasciate da enti certificatori esterni, ad esempio, KET, PET, FIRST della Cambridge, o la certificazione Trinity, che sono tra le più comuni.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 24.3



In fatti, il 34.8% di loro ha risposto di non sapere, mentre il 30% ha risposto di avere un livello intermedio. Anche questi studenti non sanno definire che cosa significhino esattamente i livelli e non hanno mai sentito parlare di QCER.

3.4 Risultati dei test di competenza degli alunni delle classi terze

I due esercizi proposti nelle classi terze, sono stati elaborati sulla base delle indicazioni di alcuni descrittori del QCER per il livello B1. Il numero delle parole richiesto è stato deciso non sulla base di indicazioni del QCER,

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

ma di quelle di enti certificatori internazionali facenti parte di ALTE⁷⁸. Nel primo task, è stato chiesto agli studenti di scrivere una lettera a un amico, descrivendo un'esperienza passata o un evento del passato, descrivendo anche sentimenti ed emozioni legate a quella esperienza, utilizzando un numero di parole compreso tra 50 e 80. Nel secondo task, è stato chiesto di scrivere un testo di 50-80 parole, descrivendo la trama di un film o un libro, fornendo dettagli ed esprimendo un giudizio personale generale.

3.4.1 Conteggio di parole e di errori

Figura 25.3



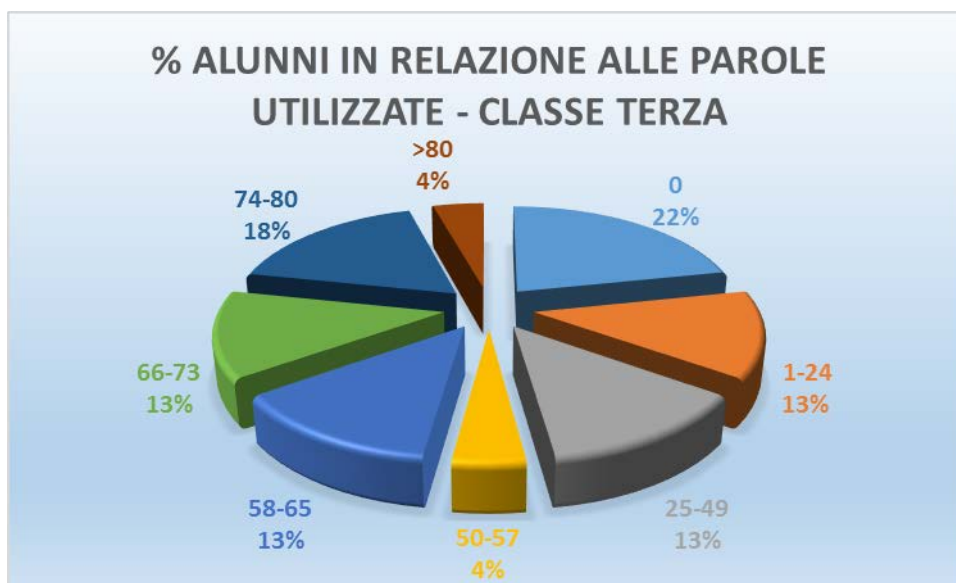
⁷⁸ Association of Language Testers in Europe

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari*, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Cinque studenti non hanno svolto il primo esercizio e altri quattro hanno usato un numero di parole ben lontano dal minimo richiesto, Un alunno ha utilizzato più di 80 parole e undici alunni hanno rispettato, in diversa misura, la consegna.

Figura 26.3

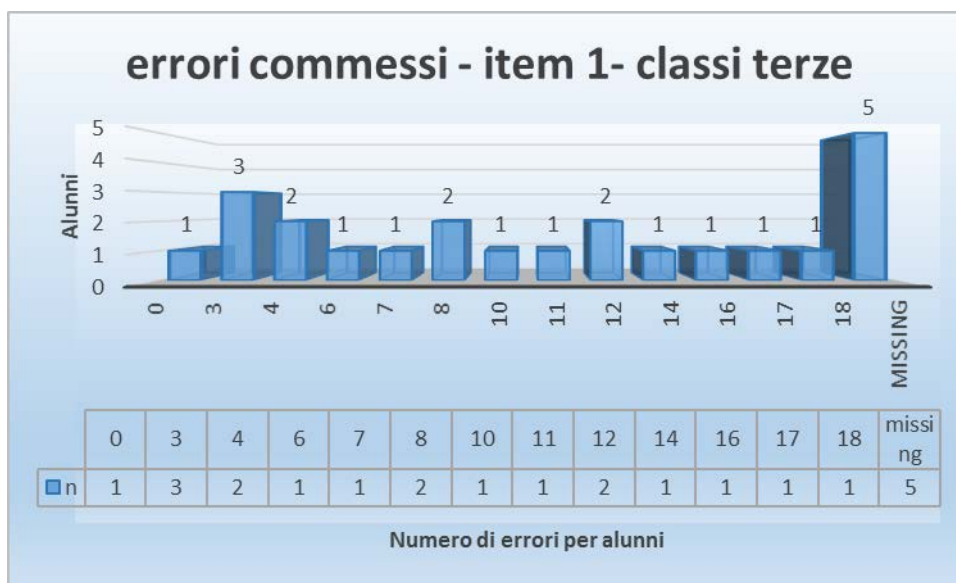


Nel complesso, il 53% degli studenti è stato in grado di rispettare la consegna del numero di parole da utilizzare. Per quanto riguarda il numero degli errori commessi, si osservi il seguente grafico:

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 27.3



Solo un alunno non commette errori e 5 altri alunni commettono tre o quattro errori. Altri quattro studenti invece hanno commesso un numero molto elevato di errori, tra i 14 e 18, che è stato il massimo registrato.

Nel secondo esercizio, nel quale veniva chiesto di descrivere la trama di un film o di un libro, il numero degli studenti che non ha svolto l'esercizio è molto alto, ben 11, cioè il 48% del campione; inoltre, tra gli studenti che hanno svolto l'attività, cinque hanno usato meno parole del minimo richiesto. Solo sette studenti hanno rispettato la consegna di utilizzare più di 50 parole.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 28.3

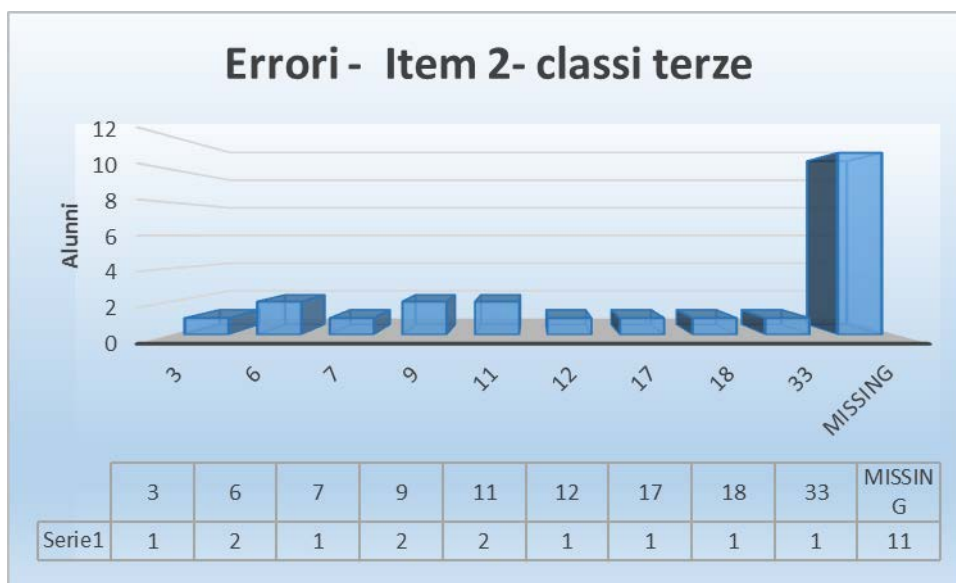


In relazione al numero degli errori commessi in questo secondo esercizio, il minimo è stato tre errori, per un solo studente, mentre il massimo è stato 33 errori. Il dato mancante per omessa risposta è qui chiaramente visualizzato.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 29.3



Osservando la seguente tabella riassuntiva, delle parole scritte e degli errori commessi da ciascun allievo, si potrà constatare che il maggior numero di errori è stato compiuto nel testo più lungo e che, in generale, i testi al di sopra delle cento parole, sono stati quelli con più elevato numero di parole. Se si estrapolano i risultati per classe, si noterà che nella prima classe vi è il più alto numero di alunni che non effettuano uno o entrambi gli esercizi, ma al contempo, vi sono gli alunni che producono i testi più lunghi. Nella seconda classe, invece, quasi tutti gli alunni scrivono, ma i loro testi sono, mediamente, molto più brevi.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.4.2 Tipologia di errori nella produzione scritta degli alunni del terzo anno

Per quanto riguarda la tipologia degli errori, 5 alunni su 23 hanno commesso errori globali, tali da impedire la comprensione del loro testo. Per esempio: 1) *He became friends of a children ebreo*; 2) *I want speak the film I see to the cinema*; 3) *the film speak of a man the name Edward che had a bad life*. 4) *For the parents the children was dead*.

Tutti I testi presentano errori locali. Spesso ci sono più di un errore nella stessa frase, come ad esempio: *The film not are*; in questa frase c'è la negazione prima del verbo (dovuta all'interferenza dell'italiano), il verbo dovrebbe essere al passato e al singolare, cioè *The film was not*. Il 50% gli studenti ha utilizzato parole italiane e il 47.8 % ha commesso soprattutto errori lessicali. Ecco di seguito una tabella che mostra esempi degli errori più comuni trovati nei testi analizzati. Gli errori sono stati suddivisi in: omissione, sostituzione, aggiunta, l'ordine delle parole, spelling e tempi verbali.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Omission of subject, of auxiliary, of preposition	...was / it was; I very glad/ I was very glad; It was rain/ it was raining
Substitution	I had afraid/ I was afraid; for play/ to play;
Addition	The Spain / the April/ A films horror
Word order	A book very interesting; a film very moving; the film not are; A films horror; a film fantastic
Spelling	Custle /castle; spanish / Spanish; Whit / with; staied / stayed; wach / watch;
Verb tense	miss / missed; I recently took a trip; I have know / I knew;

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.5 Risultati a confronto

In questa sezione vengono illustrati tutti i risultati confrontandoli tra le diverse coppie di classi, riproponendo il percorso di analisi già proposto per le sezioni precedenti.

3.5.1 Distribuzione per genere e anno di nascita

Confrontando la distribuzione per genere, emerge che nelle prime vi è una forte componente maschile, mentre nelle terze vi è una quasi totalità di presenza femminile. Per quanto riguarda la distribuzione per età, il dato rilevante è quello relativo alla ripetenza che nelle prime raggiunge quasi il 60%, e nelle terze il 39%.

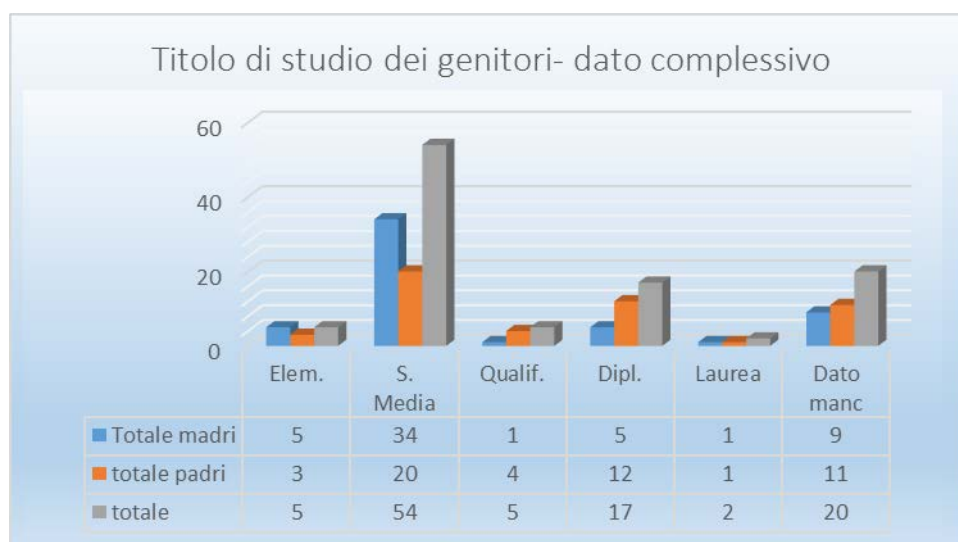
3.5.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare

In questo paragrafo vengono illustrati i risultati complessivi rispetto al livello di istruzione dei genitori di tutte le classi coinvolte in questa prima fase della ricerca.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 30.3



Il grafico ci permette di vedere globalmente i dati relativi al livello di istruzione dei genitori; da esso emerge che il 52% dei genitori, per lo più le madri, possiede un diploma di scuola media, o scuola secondaria di primo grado come ora viene detta, mentre i laureati sono appena il 2%, e quelli che si sono fermati al livello elementare sono il 5%; gli altri posseggono la qualifica di istituto alberghiero o il diploma. Vi è un dato mancante del 19% a causa della ommessa risposta.

Nei grafici seguenti vengono illustrati i dati relativi all'attività lavorativa dei genitori.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Figura 31.3



Figura 32.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Le diverse professioni dei genitori sono state raggruppate secondo le categorie del classificatore online ISTAT. La maggioranza delle donne è casalinga, cioè circa la metà del campione femminile e il 26% del campione totale. Ciò significa che la maggioranza delle famiglie del campione sono monoreddito. Le donne che svolgono una professione fuori casa generalmente sono impiegate nell'ambito del commercio e dei servizi alle persone. I padri che lavorano sono impiegati soprattutto come artigiani, operai specializzati, cuochi o baristi. Il 13% del campione svolge mansioni non qualificate; il 4% dei padri risulta disoccupato, anche se vi è un 9% di risposte non date che potrebbe nascondere una ulteriore percentuale di mancanza di lavoro volutamente tenuta nascosta nelle risposte al questionario. Nel campione mancano completamente le professioni che nel classificatore ISTAT appartengono al gruppo 1, cioè dirigenti e imprenditori, e al gruppo 2, cioè professioni intellettuali o di elevata specializzazione.

3.5.3 Aspetti linguistici del contesto familiare

Per quanto riguarda la lingua di comunicazione in famiglia, nelle classi prime, il 50% degli studenti, esclusi quelli stranieri, usa anche il sardo, mentre nelle classi terze solo il 17% circa. L'utilizzo del sardo è

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

legato al pendolarismo di molti degli allievi dell'istituto, in quanto il sardo è parlato nei paesi limitrofi a Sassari e non in città.

3.5.4 Apprendimento linguistico scolastico ed extrascolastico

Il percorso di apprendimento dell'inglese è avvenuto per tutti gli studenti all'interno della scuola, per a partire dalla scuola primaria. Ultimo aspetto significativo analizzato globalmente è quello relativo alla consapevolezza da parte degli studenti rispetto al loro livello di conoscenza dell'inglese. Il grafico 31 mostra che circa il 50% degli studenti del primo anno, non sono in grado di dare una risposta su questo aspetto. Globalmente il 44% del campione risponde di non sapere quale sia il proprio livello di conoscenza dell'inglese, il 29% risponde intermedio e il 15% elementare. Solo un 6% afferma di sentirsi principiante.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 33.3



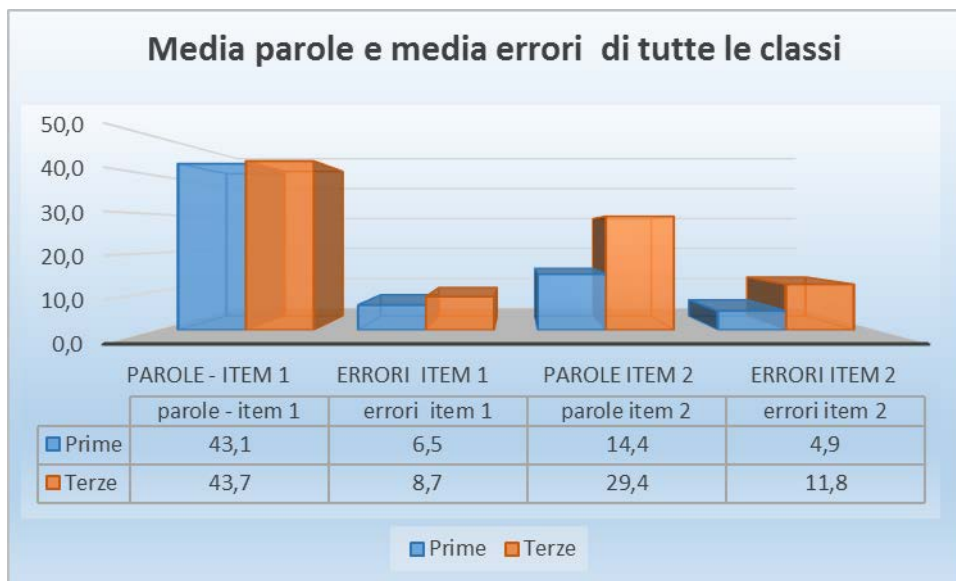
3.6 Risultati dei test di competenza linguistica a confronto

In questo paragrafo vengono illustrati i dati delle classi mettendoli a confronto, per individuare eventuali spunti di riflessione. Nel grafico 32 sono visualizzati i due dati relativi al numero medio di parole e di errori nei due diversi task sia per le prime che per le terze.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 34.3



Confrontando la media delle parole usate e degli errori nelle due coppie di classi, si può notare che nel primo task la media delle parole usate è grossomodo la stessa sia nelle prime che nelle terze, ma con la differenza che, alle prime era stato richiesto un numero di parole tra 20 e 40, mentre alle terze era stato richiesto un numero di parole tra 50 e 80. Per cui le classi prime rispondono alla consegna data, mentre la produzione delle terze risulta, da questo punto di vista, deficitaria. Inoltre, il numero degli errori commessi è in media più basso nelle classi prime. Nel secondo task, il numero di parole sia delle prime che delle terze è molto al di sotto di quanto loro richiesto e la presenza di errori, in proporzione alle parole utilizzate, è molto alta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

3.7 Discussione

La discussione su questa prima fase di ricerca verterà sui due aspetti presi in considerazione e cioè il contesto socio economico e culturale, come emerge dal questionario conoscitivo e i test di competenza. I dati conoscitivi generali servono per creare il background in cui inserire il discorso più generale e tecnico dell'apprendimento linguistico.

3.7.1 Contesto socio culturale

Molto spazio è stato dato all'analisi conoscitiva del contesto sociale e familiare di provenienza degli studenti coinvolti nella ricerca. A primo acchitto ciò potrebbe risultare ridondante in un contesto di analisi dell'interlingua. In realtà, sono convinta che sia importantissimo, invece, dall'ambito strettamente tecnico linguistico per integrare nel nostro osservare l'interlingua la dimensione sociale. Infatti, numerosi sono gli studi che pongono l'accento sull'influenza che esercita il contesto familiare e sociale sull'apprendimento in generale e sull'apprendimento delle lingue straniere, specie dell'inglese, in particolare. I dati raccolti attraverso il questionario conoscitivo sugli aspetti socio demografici ci danno un quadro molto preciso delle caratteri-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

stiche socio culturali delle famiglie di provenienza degli studenti coinvolti.

Gli aspetti più salienti da questo punto di vista sono:

l'alta percentuale di alunni ripetenti, che mette già in luce percorsi scolastici difficili e faticosi; il livello di istruzione dei genitori si ferma per la stragrande maggioranza al titolo di scuola secondaria di primo grado; lo status socio-economico delle famiglie di provenienza generalmente basso, con una percentuale elevata di famiglie monoreddito.

3.7.2 Risultati dei test di competenza e analisi dell'interlingua

Alcune caratteristiche generali dell'interlingua osservata nelle classi prime, sono:

elevato numero di omissioni, in particolare dell'articolo, del soggetto, della preposizione, della finale del plurale, della -s della terza persona singolare; numerosi casi di sostituzioni, come l'utilizzo di *after* al posto di *then*, di alcune preposizioni al posto di altre; numerosi casi di aggiunte, come la -s quando nel sostantivo al singolare; numero elevato di frasi con errato ordine delle parole, soprattutto la posposizione dell'aggettivo al nome a cui si riferisce, ma anche la negazione prima del verbo, come ad esempio, *a church most important*,

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

In generale, è evidente il fenomeno del transfer, cioè l'interferenza della lingua italiana, soprattutto nell'ordine delle parole e nelle strutture verbali, e il fenomeno intralinguistico della *overgeneralization*, ad esempio la finale *-ed* usata anche per i verbi irregolari, come nel caso di *speaked* invece di *spoke*. In oltre, il vocabolario risulta molto povero e limitato, e questo è denotato soprattutto dall'utilizzo di parole italiane sostitutive delle parole inglesi che non si conoscono o non si ricordano.

Nei testi degli studenti delle classi terze, si è potuto osservare un minor numero di omissioni, aggiunte e sostituzioni in relazione a pronomi, articoli e preposizioni; persistono però rilevanti le difficoltà nell'utilizzo delle forme verbali e un vocabolario limitato, anche se non povero come nelle classi prime. Inoltre, è presente anche in questo campione il fenomeno del transfer dall'italiano, soprattutto per quanto riguarda l'ordine delle parole, il mancato uso del soggetto e l'uso dei tempi verbali, i prestiti, cioè lo *shift* linguistico totale, (come, ad esempio, nella frase *senza you*, o *book preferito*), i *conriages*, cioè l'adattamento di parole italiane, così da sembrare inglesi (come, ad esempio, la frase *I salute you*, o la parola *situato* che diventa *locade*).

In relazione a una possibile influenza del sardo, esso non sembra avere effetti, se non forse per l'utilizzo eccessivo della forma in *-ing*. È

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

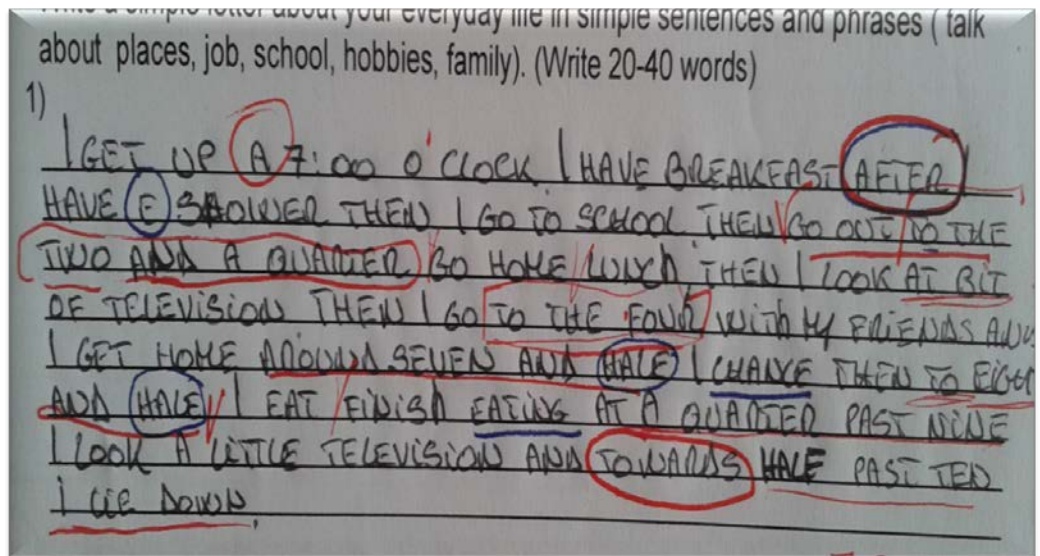
probabile che il sardo e l'italiano, essendo due lingue neolatine e quindi con strutturazione globalmente simile, vadano a sovrapporsi, o forse semplicemente, anche per quegli studenti che lo parlano in casa, il sardo rappresenta un aspetto marginale o ininfluenza, soprattutto per quanto riguarda la produzione scritta, visto che la lingua di studio e di comunicazione sociale e scolastica è l'italiano. Analizzando i testi prodotti dagli studenti stranieri, non si osservano errori particolari che possano far pensare a influenza della loro lingua madre. Alcuni errori da loro commessi, come ad esempio *me like* invece che *I like* da parte del ragazzo bielorusso, fa supporre che il transfert dall'italiano sia anche per loro presente, dovuto al fatto che siano in Italia da diversi anni e che utilizzino anch'essi la lingua italiana per lo studio e la comunicazione extra familiare.

Sembra esserci poca corrispondenza, in questa prima analisi, tra i livelli del QCER e lo sviluppo dell'II di questi studenti. Infatti, solo 4 studenti del primo anno mostrano di possedere una competenza a livello A2, così come richiesto dalle direttive ministeriali, in base al QCER. Le difficoltà a rispondere alle richieste di raggiungimento delle competenze dei livelli del QCER permangono anche nelle classi terze, dove solo pochi di loro rispondono alle richieste del livello A2, e nessuno a quelle del livello B1.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

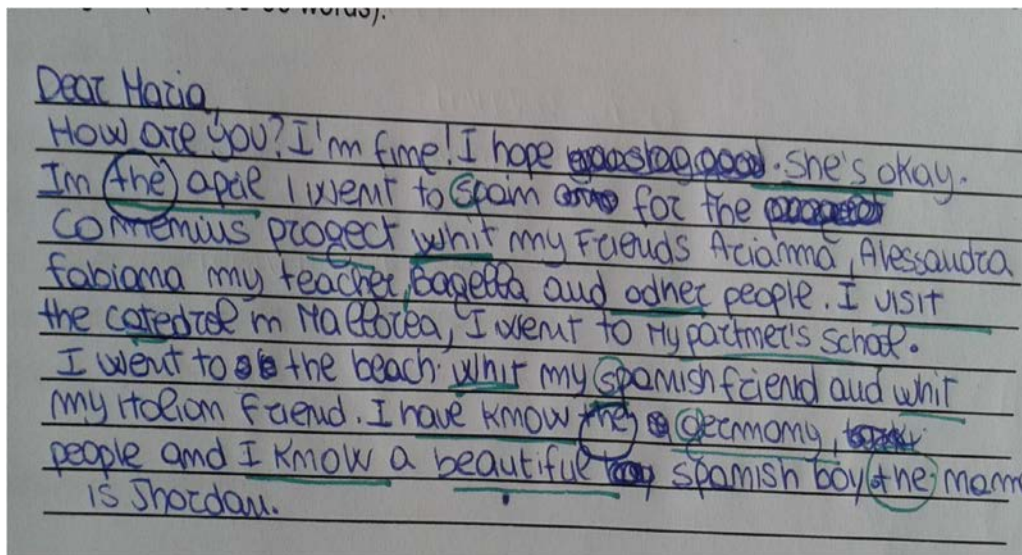
3.7.3 Esempi di testi scritti



Questo è un esempio scelto tra le produzioni scritte delle classi prime. Molte espressioni sono fortemente influenzate dalla lingua italiana, come ad esempio, *go out to the two and a quarter* (esco alle due e un quarto); *I go to the four with my friends* (esco alle quattro con gli amici), frasi che ovviamente capisce chi è italiano e conosce l'inglese, ma che risulterebbero incomprensibili a chi l'italiano non lo conosce; però, più in là leggiamo: ...*at a quarter past nine*. Da ciò si capisce che lo studente sa come esprimere l'orario in inglese, ma lui passa dalla forma corretta a quella "italianizzata", rivelando difficoltà a controllare le sue competenze linguistiche. Usa la pa-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

rola *after* invece di *then*, ma per ben due volte lui utilizza *then* in maniera corretta.



Questo testo appartiene a uno studente del terzo anno, ed è relativo al primo task, nel quale gli studenti dovevano raccontare un'esperienza personale o un evento del loro passato. Si può osservare la presenza di molti errori, sia globali che locali. Per quanto riguarda l'utilizzo del past simple, l'utilizzo del passato del verbo *go* è corretto, ma non del verbo *visit*, espresso al presente, e il verbo *know* viene espresso al presente oppure in una forma, *have know*, che dovrebbe corrispondere al passato prossimo italiano *ho conosciuto*. Qui si sovrappongono due errori, il primo di transfert, nell'uso dal passato prossimo italiano e il secondo, la non conoscenza delle forme irregolari del verbo *know*. Interessante la prima riga del testo: la frase

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

introduttiva è corretta, poi, si legge, dopo *hope*, nella parte cancellata ... *you stay good*, ma non essendo sicuro, lo studente cancella e riprova, con la frase *she's okay*, nella quale appare il soggetto di terza persona *she* che non ha nessuna corrispondenza con il soggetto della frase precedente. Vi sono, inoltre, errori di spelling, come *catedral*, *odher*, *progect*, *whit*, e mancano le lettere maiuscole negli aggettivi di nazionalità, o il nome della nazione è usato al posto della nazionalità.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.8 Risultati della seconda fase

Nella seconda fase la ricerca è uscita dall'ambito di una sola scuola, coinvolgendo, oltre all'istituto alberghiero, altre due scuole di Sassari, un liceo classico e un liceo artistico, in tutto 6 classi, tre prime e tre terze, per un totale di 106 studenti. Il questionario conoscitivo è rimasto invariato, rispetto alla fase precedente, mentre per quanto riguarda l'analisi delle competenze linguistiche, sono stati usati dei test predisposti da una casa editrice britannica⁷⁹.

3.8.1 Risultati dell'analisi dei dati socio - anagrafici degli studenti delle classi prime

3.8.2 Distribuzione per genere e per anno di nascita

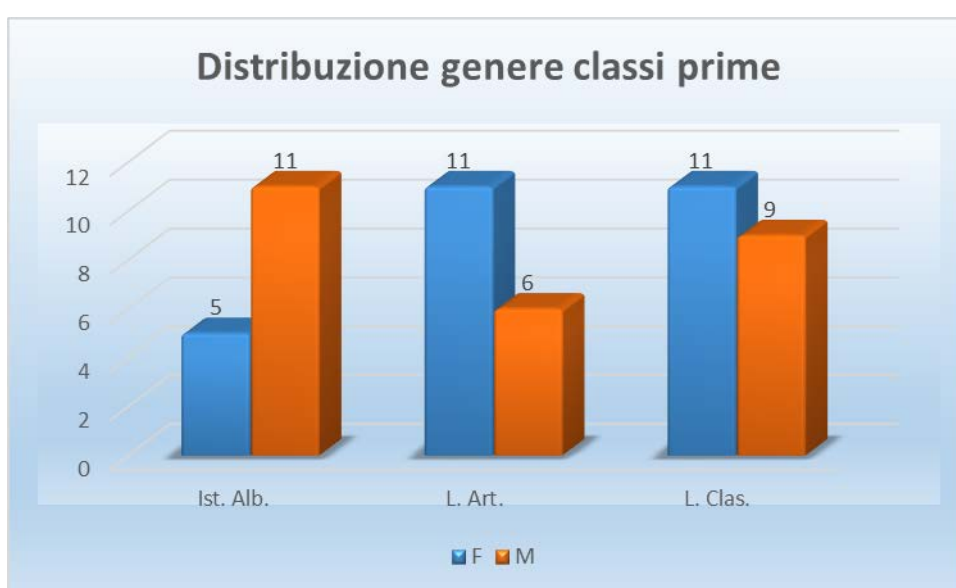
Il campione delle tre classi prime è composta da 54 alunni, 27 ragazze e 26 ragazzi, così distribuito: 16 alunni nella classe dell'istituto alberghiero, 18 alunni nella classe del liceo artistico e 20 alunni nella classe prima del liceo classico. Tutti gli studenti sono italiani, tranne uno, di nazionalità russa, ma adottato da famiglia italiana. Uno studente ha entrambi i genitori stranieri, la mamma svedese e il padre britannico, mentre un altro ha il pa-

⁷⁹ Vedasi la sezione descrittiva del materiale usato e gli allegati

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

dre di nazionalità americana. Tutti questi ragazzi sono inserite nella prima del liceo classico. Se si presta attenzione alla dimensione di genere del campione, si può rilevare che globalmente esso è suddiviso in maniera pressoché omogenea tra maschi e femmine; ma la situazione risulta significativamente differente se si analizzano i dati caso per caso, come viene illustrato dal grafico seguente:

Figura 35.3



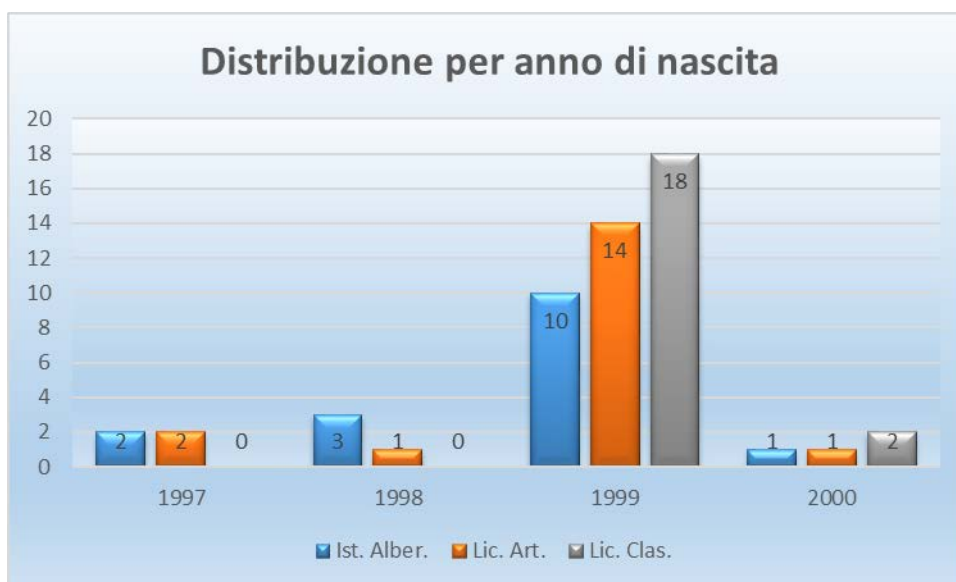
Mentre nella classe del Liceo Classico, la presenza femminile e quella sono pressoché omogenee, con una lieve prevalenza femminile, il 55%, negli altri due istituti si rileva un disequilibrio a favore del genere maschile nell'Istituto alberghiero, con il 69% di ragazzi, e a favore di quello

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

femminile nel liceo artistico, con il 65% di ragazze. Osservando la distribuzione per anno di nascita, il grafico che si ottiene è il seguente:

Figura 36.3



Come si può notare, la totalità degli studenti frequentanti il liceo classico, considerando che due di loro sono addirittura più piccoli di un anno, ha un corso di studi regolare, senza nessuna ripetenza; negli altri due istituti, invece, la situazione è diversa. Nell'istituto alberghiero, infatti, solo 69% dei frequentanti questa classe prima ha un corso di studi regolare, mentre nel Liceo Artistico la percentuale sale all'84%.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

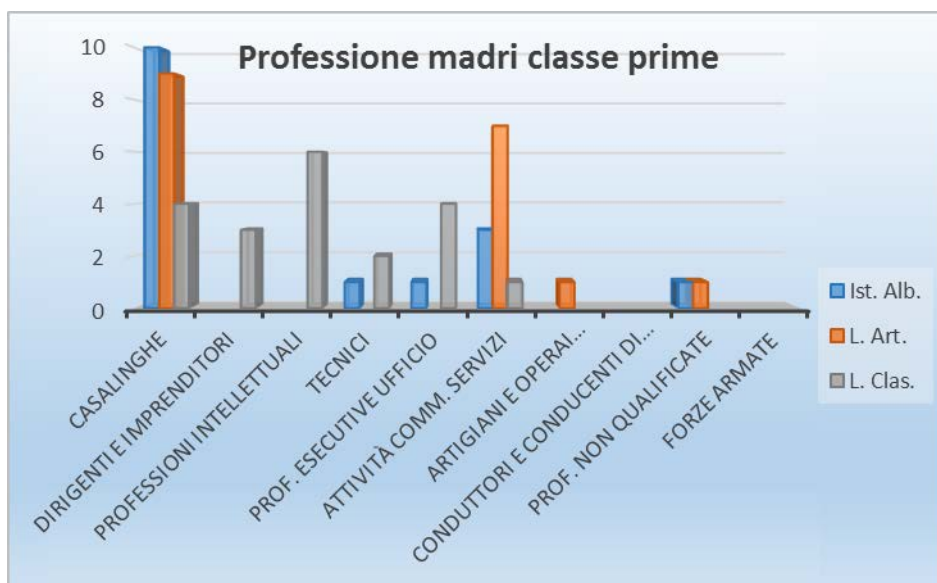
3.8.3 Aspetti socio culturali del contesto familiare

Come mostrato nel grafico che segue, la maggioranza delle mamme è casalinga, con un'incidenza maggiore tra gli studenti dell'Istituto Alberghiero, con una percentuale del 63%. Sempre in questo gruppo, la varietà lavorativa delle mamme è più limitata rispetto agli altri due gruppi. Tra le madri che lavorano fuori casa, la maggioranza di loro è occupata nel settore delle attività commerciali e servizi alle persone, ad esempio commesse e assistenti domiciliari. Una situazione simile è presente anche nella classe del Liceo Artistico, dove le mamme casalinghe sono il 50% del campione. Ben diversa appare la situazione lavorativa delle mamme del gruppo del Liceo Classico; infatti, qui la percentuale di casalinghe scende drasticamente al 20%, e le professioni svolte sono perlopiù di tipo dirigenziale o intellettuale o esecutive d'ufficio, che insieme danno una percentuale del 55%. In questo gruppo il dato non è completo a causa di una omissa risposta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 37.3



Se andiamo ad analizzare i dati sul livello di istruzione delle madri Troviamo una situazione altamente disomogenea illustrata nel grafico 4. Nel campione dell'alberghiero il 50% delle madri possiede un livello di istruzione secondario di primo grado, ma vi è il 31% di dato non disponibile per ommissa risposta. Inoltre, risultano, rispettivamente, una sola diplomata, una sola laureata, e una mamma con il titolo di scuola primaria.

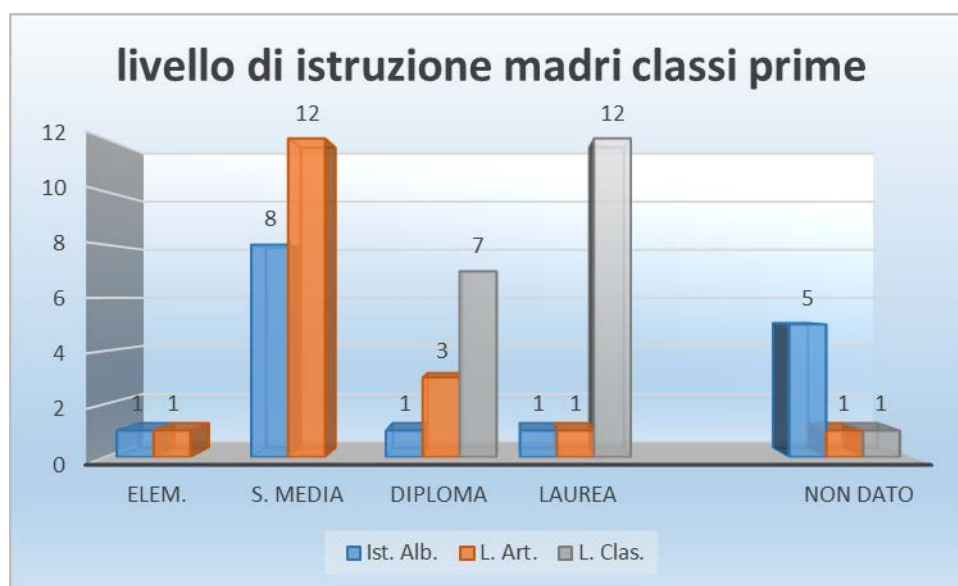
Nel campione del Liceo Artistico, il 67% possiede un livello di istruzione secondario di primo grado, e il 17% un livello di istruzione secondario di secondo grado; inoltre, solo una madre possiede la laurea e un'altra pos-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

siede il titolo di scuola primaria. Infine, vi è un'ommissa risposta che però non influisce particolarmente sul dato complessivo.

Per quanto riguarda il Liceo Classico, la situazione è estremamente diversa dalle altre due scuole e molto omogenea all'interno del gruppo. Infatti il campione si suddivide in due livelli di istruzione, che sono il diploma di istruzione secondaria di secondo grado e la laurea. Il 60% delle madri di questo gruppo possiede la laurea e il 35% il diploma. Anche qui vi è una ommissa risposta.

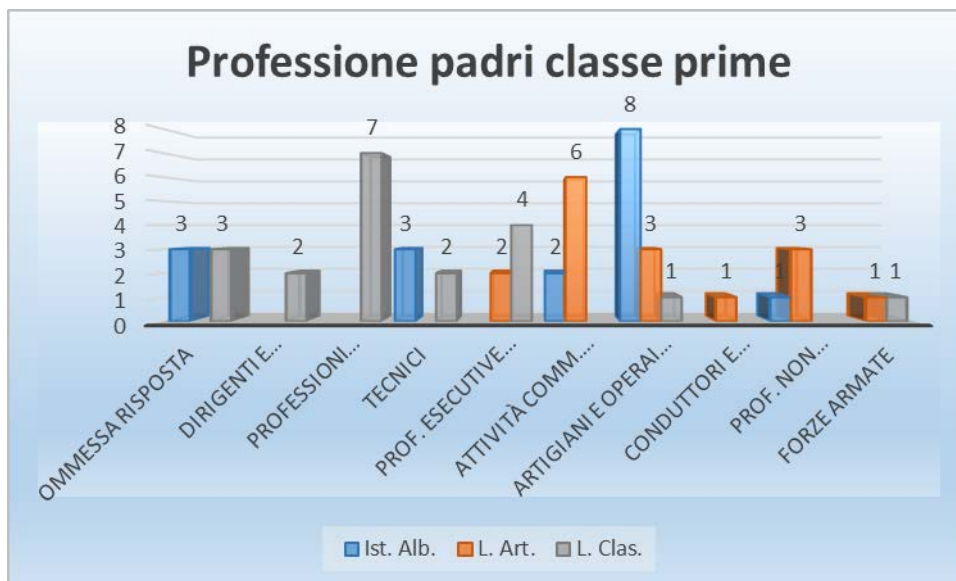
Figura 38.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 39.3



Il grafico sulle professioni dei padri del campione delle classi prime mostra, a parte il dato mancante per ommessa risposta, che le professioni del campione dell'Istituto alberghiero e del Liceo artistico sono per lo più legate all'ambito del commercio e dell'artigianato, mentre le professioni del campione del Liceo Classico sono di tipo dirigenziale e intellettuale e attività esecutive d'ufficio. In particolare, il 47% del campione dell'Alberghiero è costituito da artigiani e operai specializzati nelle lavorazioni alimentari, un 18% da professioni tecniche e un 12% da attività commerciali o di servizi alle persone; Il 17% è un dato mancante per ommessa risposta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Il 38% del campione del Liceo Artistico svolge attività nel settore commerciale, seguono artigiani e operai specializzati (19%) e professioni non qualificate (19%).

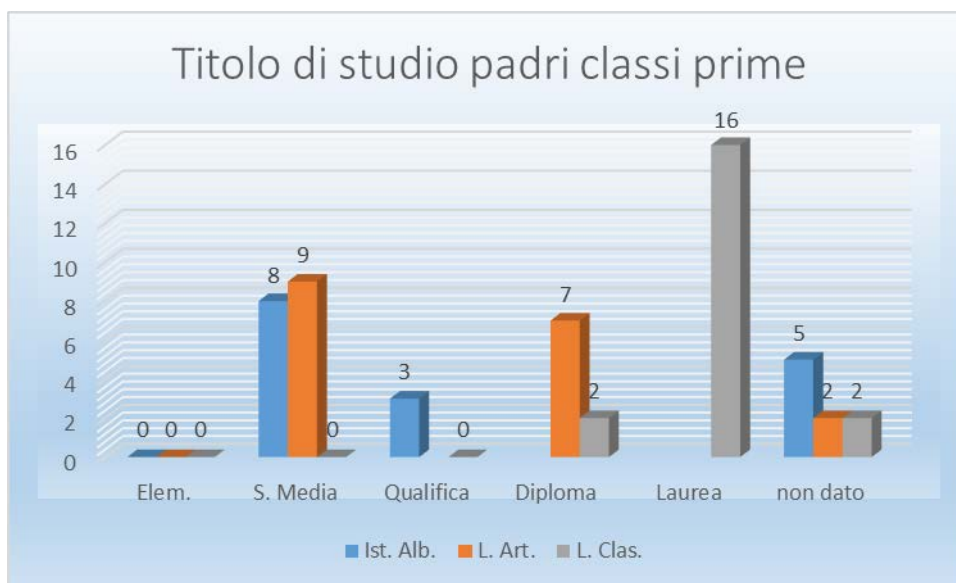
Il 35% del campione del Liceo Classico svolge attività intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione e un 10% appartiene alla categoria degli imprenditori e dei dirigenti; un 20% svolge professioni esecutive d'ufficio e un altro 10% professioni tecniche, Anche in questo gruppo vi è un dato mancante per ommessa risposta.

Differenza ancora più rilevanti si notano se si guardano i dati relativi al livello di istruzione dei padri. Il campione dell'Istituto Albeghiero, a parte un 31% di dato mancante per ommessa risposta, si suddivide tra livello di istruzione di secondaria di primo grado, il 50%, e qualifica professionale, il 19%; non son presenti padri diplomati o laureati. Per quanto riguarda il Liceo Artistico, a parte un 11% di dato mancante per omessa risposta, il campione si suddivide tra diploma di scuola secondaria di primo grado, il 50%, e di secondaria di secondo grado, il 39%. Il campione del Liceo risulta composto dall'80% da genitori che posseggono il titolo di laurea e da un 10% di diplomati. Vi è anche qui una percentuale di dato mancante per omessa risposta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 40.3



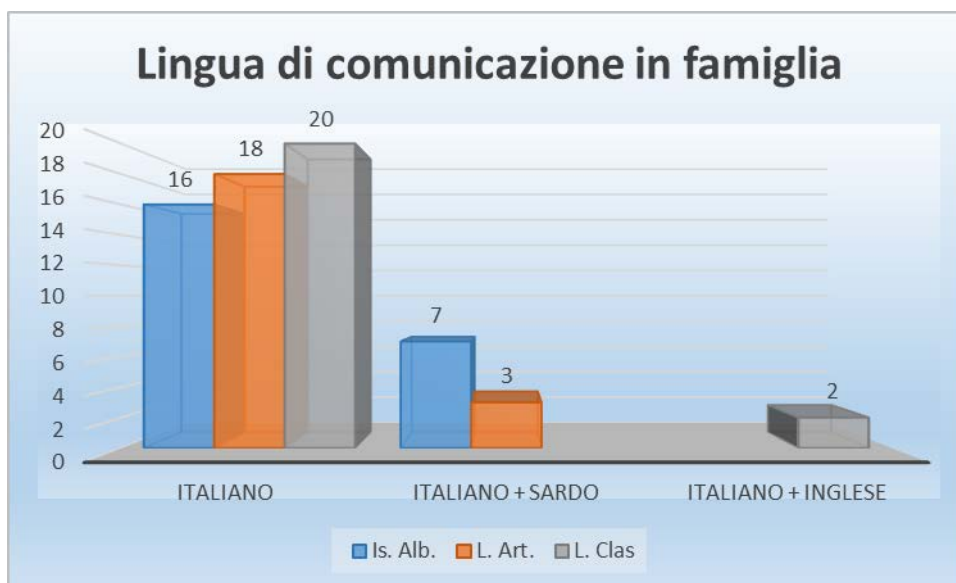
3.8.4 Aspetti linguistici del contesto familiare

Anche in questa seconda fase dell'indagine ai ragazzi è stato posto il quesito sulla lingua di comunicazione in famiglia- Tutti gli studenti usano l'italiano per comunicare nell'ambito familiare, con una grossa maggioranza che usa esclusivamente l'italiano.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 41.3



Una piccola percentuale usa anche il sardo, 7 studenti all'Alberghiero e 3 al Liceo Artistico, mentre al Liceo Classico nessuno dei ragazzi utilizza il sardo; invece, due studenti usano anche l'inglese in quanto uno dei genitori di entrambi è di madre lingua inglese..

3.8.5 Apprendimento linguistico scolastico ed extrascolastico

Altri aspetti su cui il questionario ha indagato sono stati, come per la prima fase, lo studio di una seconda lingua straniera, la frequenza di corsi di inglese extra scolastici e il possesso di certificazioni di competenza in lin-

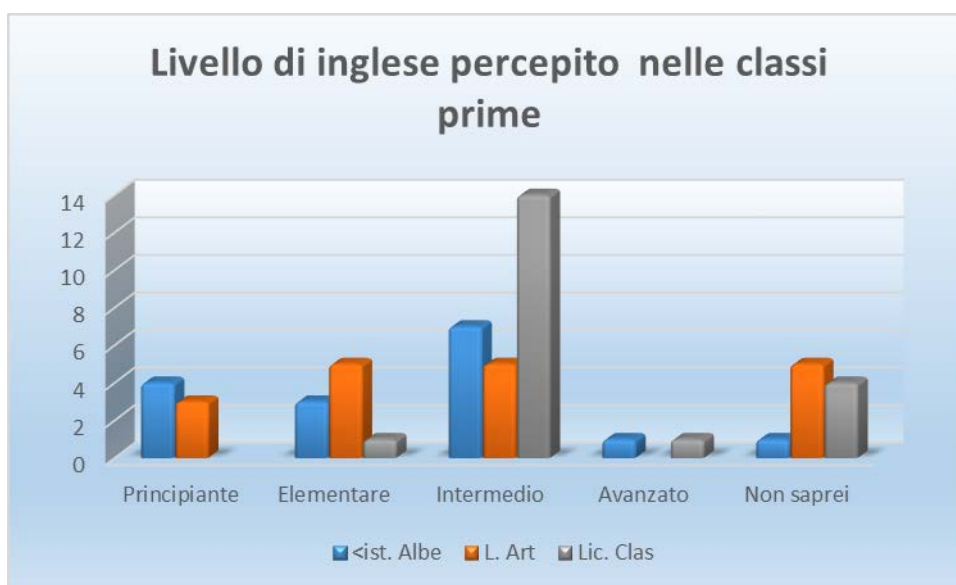
Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

gua inglese⁸⁰. Anche per questo dato la situazione si presenta abbastanza disomogenea; infatti, mentre nell'Istituto Alberghiero e nel Liceo Artistico nessuno degli studenti coinvolti possiede una certificazione linguistica, nel campione del Liceo classico, 5 studenti, pari a una percentuale del 25%, possiede una certificazione linguistica, Ket, PET, FIRST e Trinity.

Ultimo quesito posto in questa fase è stato quello relativo al loro livello percepito di conoscenza dell'inglese.

Figura 42.3



⁸⁰ Certificazioni rilasciate da enti certificatori esterni, ad esempio, KET, PET, FIRST della Cambridge, o la certificazione Trinity, che sono tra le più comuni.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Nonostante le risposte molto varie che possiamo notare dal grafico, un dato consistente è quello relativo al gruppo del Liceo Classico, nel quale 14 ragazzi su 20 indicano il livello intermedio, cioè il 70% del campione; il 20% risponde di non sapere. Nel gruppo del Liceo artistico le risposte sono state quasi equamente distribuite, per cui risulta che il 28% degli studenti pensa di avere un livello di competenza nell'inglese intermedio, un altro 28% dice elementare e un altro 28% ancora dice non saprei; solo il 10% afferma di essere un principiante, ma nessuno si reputa di livello avanzato. Nel campione dell'Istituto Alberghiero, il 44% pensa di avere un livello intermedio, un 25% principiante e un 19% elementare. Come vedremo dall'analisi dei dati sui test di competenza, la percezione più aderente alla realtà è quella degli studenti del Liceo classico.

3.8.6 Discussione

La dimensione socio culturale dell'apprendente è una componente importante che influenza l'apprendimento in generale, e quindi anche l'apprendimento della lingua straniera. Da questo punto di vista i contesti familiari dove i ragazzi coinvolti nel lavoro vivono sono molto diversi. Da un lato ci sono gli studenti dell'Istituto Alberghiero, che provengono da famiglie

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

di ceti medio basso e di livello di istruzione mediamente basso; a questa situazione iniziale si aggiunge quella scolastica, nella quale problemi di apprendimento, comportamentali, di frequenza delle lezioni non regolare, di demotivazione generalizzata, rende il percorso faticoso; dall'altra ci sono gli studenti del Liceo Classico, che provengono da uno strato della popolazione di ceti generalmente medio alto, con un background culturale elevato. Nel mezzo si pongono gli studenti del Liceo Artistico, con un contesto sociale medio sia come professioni che come livello di istruzione dei genitori. La presenza di diplomati è più rilevante rispetto all'Istituto professionale, ma anche in questo gruppo non vi è nessun laureato.

3.9 Risultati dei test di competenza degli studenti delle prime classi.

Come è stato già detto, per valutare il livello di competenza degli studenti coinvolti in questa seconda fase sono stati utilizzati test standardizzati in riferimento ai descrittori del QCER. Sono stati utilizzati test di writing di livello A1 e A2. Nella prima rilevazione, condotta a ottobre del 2013 per tutte le classi, è stata proposta solo una parte del test A1, e precisamente gli esercizi 3, 4, 5, 6, 7, e 9.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.9.1 Rilevazione: ottobre 2013

In questa prima fase sono stati proposti solo alcuni degli esercizi presenti nel test A1⁸¹. Questo perché il tempo previsto per lo svolgimento di tutti gli esercizi era di un'ora e mezza, mentre le classi coinvolte avevano a disposizione una sola ora di 60 minuti. Il primo aspetto che è stato preso in considerazione è stato il numero di esercizi svolti dagli studenti. Da questa prima analisi di tipo quantitativo è emerso quanto descritto dal grafico 8.

Figura 43.3



⁸¹ Il test è descritto nella sezione Materiali e Metodi e incluso nella sezione Allegati.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Nella classe dell'Istituto Alberghiero solo 8 studenti su 16 hanno svolto gli esercizi 1 e 2 e solo uno studente ha svolto tre esercizi. Tutti gli altri studenti, cioè 6 studenti, non hanno svolto nessun esercizio. Nessuno ha svolto più di tre esercizi. Nella classe del Liceo Artistico, la maggioranza degli studenti è riuscita a svolgere l'esercizio 2 (17 su 18), due terzi sono riusciti a svolgere gli altri esercizi, tranne l'esercizio 6, che è stato svolto solo da 8 alunni. Nessuno è riuscito a svolgere tutti gli esercizi. Nella classe del Liceo Classico, 17 studenti hanno svolto tutti gli esercizi: tutti gli studenti (20) hanno svolto gli esercizi 1 e 2, 19 hanno svolto gli esercizi 4, 5 e 6, mentre 17 studenti hanno svolto l'esercizio 3.

È stata fatta anche l'analisi qualitativa tenendo conto della tipologia degli errori commessi. Le tabelle descrittive riassuntive sono inserite alla fine del capitolo.

3.9.2 Rilevazione maggio 2014

A fine anno, nella prima dell'Istituto Alberghiero e del Liceo Artistico è stato riproposto lo stesso Test A1, ma chiedendo agli studenti di svolgere tutti gli esercizi, dall'1 al 11. Agli studenti della classe del Liceo Classico è stato proposto successivamente il test A2. I seguenti grafici il-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

lustrano i risultati dei tre istituti separatamente nel seguente ordine: grafico 9, dati dell'istituto Alberghiero, grafico 10 liceo artistico, grafico 11 liceo classico test A1, grafico 12 liceo classico test A2.

Figura 44.3



Rispetto al dato della prima rilevazione, questo grafico mostra un miglioramento della performance; infatti mentre nel primo test solo 8 alunni avevano svolto solo parzialmente il test, qui si può osservare che un numero maggiore di alunni è riuscito a svolgere un maggior numero di esercizi.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 45.3



Il grafico mostra che tre esercizi sono svolti da tutti gli studenti e che ci sono due esercizi che vengono svolti dal minor numero di studenti, il numero 6 e il numero 11: in particolare, il numero sei era un esercizio che loro già conoscevano dal primo test, Si trattava di scrivere una e-mail, quindi un test a produzione libera di 50 parole. Il test 11 chiedeva di scrivere una cartolina al miglior amico dal luogo di vacanze.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 46.3



Il grafico illustra i risultati della rilevazione finale del test livello A1. Hanno partecipato a questa rilevazione 19 dei 20 ragazzi del campione. Di questi, la maggioranza completa tutti gli esercizi, uno studente non riesce a completare cinque esercizi, e un altro studente svolge il 50% degli esercizi.

3.9.3 Ulteriori indagini

Visti i risultati del test finale di livello A1, nella classe del Liceo Classico, si è pensato di proporre, nello stesso periodo, il test di livello A2, i cui risultati sono illustrati nel grafico 12. Per quanto riguarda gli studenti dell'Istituto Alberghiero, abbiamo invece effettuato una rilevazione con il test

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

A2 alla fine del secondo anno di frequenza, quindi alla fine dell'anno scolastico 2015. Non tutti gli allievi testati nel primo anno erano presenti. Il grafico seguente illustra i risultati di questa rilevazione extra.

Figura 47.3



Per quanto riguarda la classe del liceo classico, viene evidenziata l'omogeneità del risultato, infatti la percentuale di alunni che svolge tutti gli esercizi è molto elevata e se si osserva l'andamento alunno per alunno, si rileva che la maggior parte degli esercizi non fatti, appartengono agli stessi studenti; in particolare uno studente che aveva mostrato segni di difficoltà già dal test A1. La situazione è rappresentata nella tabella che segue.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Tabella di rilevazione classe prima liceo classico. Test A2

Classe liceo classico Rilevazione extra anno 2015								
1	Si	si	si	si	si	si	si	si
2	Si	si	si	si	si	si	si	si
3	assente							
4	Si	si	si	si	si	si	si	si
5	Si	si	si	si	si	si	si	si
6	Si	si	si	no	si	si	si	si
7	Si	si	si	si	si	si	si	si
8	Si	si	si	si	si	si	si	si
9	Si	si	si	si	si	si	si	si
10	Si	si	si	si	si	si	si	si
11	Si	no	no	no	no	no	no	no
12	assente							
13	Si	si	si	si	si	si	si	si
14	Si	si	si	si	no	si	si	si
15	Si	si	si	si	si	si	si	1
16	Si	no	si	si	si	no	no	no
17	Si	si	si	si	si	si	si	si
18	Si	si	si	si	si	si	si	no
19	Si	si	si	si	si	si	no	no
20	Si	si	si	si	si	si	si	si

Per quanto riguarda la classe dell'Istituto alberghiero, ritestata l'anno successivo, alla fine del biennio comune obbligatorio, si vede come nessuno degli allievi sia stato in grado di superare il test di livello A2, con la maggioranza degli alunni che ha svolto solo il primo esercizio, e solo due stu-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

denti che sono stati in grado di svolgere circa la metà degli esercizi proposti.

Rilevazione extra anno 2015								
1	item 1	item2	item 3	item4	item 5	item 6	item 7	item 8
2	assente							
3	si	si	si	si	no	no	no	no
4	assente							
5	si	si	no	no	no	no	no	no
6	si	no	no	no	si	no	no	no
7	si	no	no	no	no	no	no	no
8	si	no	no	no	no	no	no	no
9	si	no	no	no	no	no	no	no
10	si	no	no	no	si	no	no	no
11	si	no	no	no	no	no	no	no
12	si	no	no	no	no	no	no	no
13	si	no	no	no	no	no	no	no
14	si	no	no	no	si	no	no	no
15	si	si	si	si	no	si	no	no
16	si	no	no	no	no	si	no	no
17	assente							

3.9.4 Tipologia di errori. Tabelle riassuntive

L'analisi dell'interlingua deve partire necessariamente dall'individuare e annotare gli errori più frequenti e più comuni secondo uno schema ben preciso che ci dia successivamente facilità di accesso al dato e alla sua interpretazione ai fini glottodidattici.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.9.5 Tabella riassuntiva. Istituto Alberghiero

Tipologia di errori - classe prima Istituto Alberghiero. Seconda fase									
Rilevazione inizio anno									
	Gl.	L.	O.	S.	A.	W.O.	Sp.	V.T.	
I'm 14 ans		x		x					
I'm very really basket player	x		x	x					
I'm sixteen years..		x	x				x		
I'm small		x		x					
Eyes brown		x				x			
I like song		x	x						
I'm the football player		x		x					
What is the sale?	x								
Rilevazione fine anno									
I have 14 years		x	x	x					
I from ...		x	x						
I whas born		x					x		
I have shower		x	x						
Who song?	x			x					x
I am famous in 1999		x		x					x
I am singer		x	x						
You can go to my birthday?	x					x			
In Saturday		x		x					
I phone you		x	x						x
In morning		x	x						
bey		x					x		
I'm a famous		x			x				
Is the red button		x	x						
In kitchen table		x		x					
I'm a very football player		x	x	X?					
I call you		x	x						x
You is			x	x					
I'm Italy		x	X						
Rilevazione A2 20015									
	Gl	L	O	S	A	W o	Sp	V t	
I have 14 years		x	x						x
Tank's	x						x		
whit	x						x		
tost		x					x		
I go to school very boring	x		x						
I'm study English		x			x				x
I have a lunch		x			x				
Education fisical						x	x		
The next year		x			x				
hairs		x			x				
nouse		x					x		
Mark have		x							x
I go at school		x		x					
I have taken		x							x
It's go good	x			x	x				x
I've sent									x
grate				x			x		
partys							x		
I like a lot music						x			
How number the mobile	x								
She live		x	x						X
sleeped									x

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.9.6 Tabella riassuntiva. Liceo artistico

Tipologia di errori - classe prima liceo artistico									
Rilevazione inizio anno									
	Gl.	L.	O.	S.	A.	W.O.	Sp.	V.T.	
How much are the singers		x		x					
My birthday is the		x	x						
I has got		x		x					x
I am not have the children	x			x	x				x
How much cost the ticket		x	x			x			x
How many singers there are		x				x			
Songer							x		
where are the concert		x		x					x
For start put the red button	x		x	x					x
I go to school con il train	x		x	x					
My nemico is	x		x	x					
She lavora tutto the day	x		x	x					
She go working to the six	x		x	x					x
The return alle 13	x								
The food and the fridge are	x		x	x	x	x			x
How many is the singers?		x		x					
I'm singer famous		x	x			x			
My sister do		x	x						x
My brother is started the uni		x		x					x
Hair brown		x				x			
I play guitar		x	x						
The next week		x			x				
How match		x					x		
But is not		x	x						
He wents home		x			x				x
How much the tickets?		x	x						
In the kitchen table		x		x					
My friends is		x							x
Where are the concert		x							x
Take the friends and drink	x		x	x					
Juce		x					x		
the my home		x			x				
I'm long				x					
Where starts the concert?	x			x	x	x			x
You are invite		x	x						
A my birthday		x	x	x					
Sea you song	x			x			x		
Very gossip important	x			x		x			
There is very hot		x		x					
She cooks very good		x		x					
She's study	x		x		x				x
We have very fun	x		x	x					
We go to beach		x	x						
In fridge		x	x						
The dog food are cupboard	x		x	x					x
homewife		x		x					
I have fifty five years old		x		x					
My birthday is Thursday		x	x						
I want see you	x		x	x					x
She study		x							x
Fantastical					x		x		
What time it starts?		x	x						x

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.9.7 Tabella riassuntiva. Liceo Classico

Tipologia di errori - classe prima Liceo classico									
Rilevazione inizio anno									
	Gl.	L.	O.	S.	A.	W.O.	Sp.	V.T.	
Is an old city		x	x						
I like run		x	x						x
Buy buy							x		
I do the party		x			x				
For help me		x	x						
She get		x	x						x
Who singing		x	x						x
How many singers there is		x			x		x		
In the kitchen table		x			x				
Brings a bit friends	x								
How many people do sing?		x							
Is Saturday		x	x						
The stereo is on my bedroom		x			x				
How much the tickets		x	x						
Who sing to the concert		x	x		x				
How much the ticket costs?		x	x			x			x
How many is the concert		x			x				
He try		x	x						x
Did you come? (fut)									x
How match is the tickets					x			x	
I love play tennis		x	x						x
Would you like come in my party		x	x		x				
My mother do/have/start/ go		x			x				x
The next week		x				x			
I'm doing a party		x			x				x
He goes at hospital		x			x				
He has a lunch		x				x			
I like listen the music		x	x			x			x
She do		x	x						x
I'm live/ I'm study		x				x			x
See we?	x		x		x		x		x
Bay		x						x	
My mother is doctor		x	x						
I have 30 years old		x			x				
I'm born		x			x				
I see you on the party	x				x	x			
The my birthday		x				x			
I invite very people	x		x		x				
Is the fantastic party	x		x		x				
She has a breckfast		x				x		x	
She went to home (pres)	x				x	x			x

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.9.8 Tabella riassuntiva test A2 Liceo Classico

Tipologia di errori - classe prima A2									
Rilevazione inizio anno									
	GI.	L.	O.	S.	A.	W.O.	Sp.	V.T.	
When did you born?		x			x				x
You are specials people		x							
For invited me		x			x				x
Tanya is a children		x			x				
She has got a long hear		x					x		
Beautifulest		x			x				
I didn't have hungry		x			x				
I paied		x							x
I after school photo club	x			x				x	
I at 7:30 go Dave's party		x						x	
Return at home		x						X	
What about come		x		x					
The next year		x							
I listen generally music		x			x				
For stayed		x			x				x
It costed		x							x
The book doesn't arrived		x			x				x
Is very important		x		x					
I want arrived in this week	x			x	x				x
I love listen/ I like dance		x		x					
I missing you		x							x
With they		x			x				
When are you come?		x		x					
Near of she	x				x				
I love they		x			x				
The price is very tall		x			x				
With he		x			x				
The English lessons was good		x							x
Many party		x		x					
Recently I ordered		x		x					x
It isn't arrived		x			x				x
How like are you?	x							x	
I'm very nice to invite you	x				x				
She have		x		x					
I went to home		x							x
I paied		x							x

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.10 Risultati dell'analisi dei dati socio-anagrafici delle classi terze

L'intero campione riferito alle tre classi terze coinvolte è composto da 52 studenti suddivisi in 17 frequentanti nella classe dell'Istituto Alberghiero, 15 nella classe del Liceo artistico e 20 nel Liceo Classico. Tutti i ragazzi sono di nazionalità italiana, tranne una ragazza di nazionalità cinese frequentante la classe del liceo artistico. Nella terza del liceo classico frequenta un alunno con doppia nazionalità italo americana.

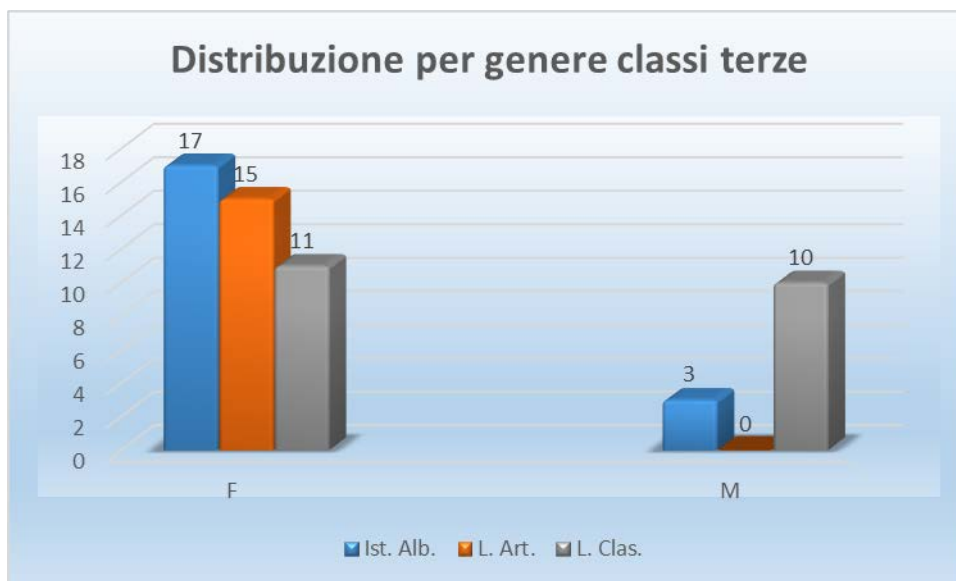
3.10.1 Distribuzione per genere e per anno di nascita

Nella figura seguente vengono illustrati i risultati dell'analisi della distribuzione per genere.

Figura 48.3

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

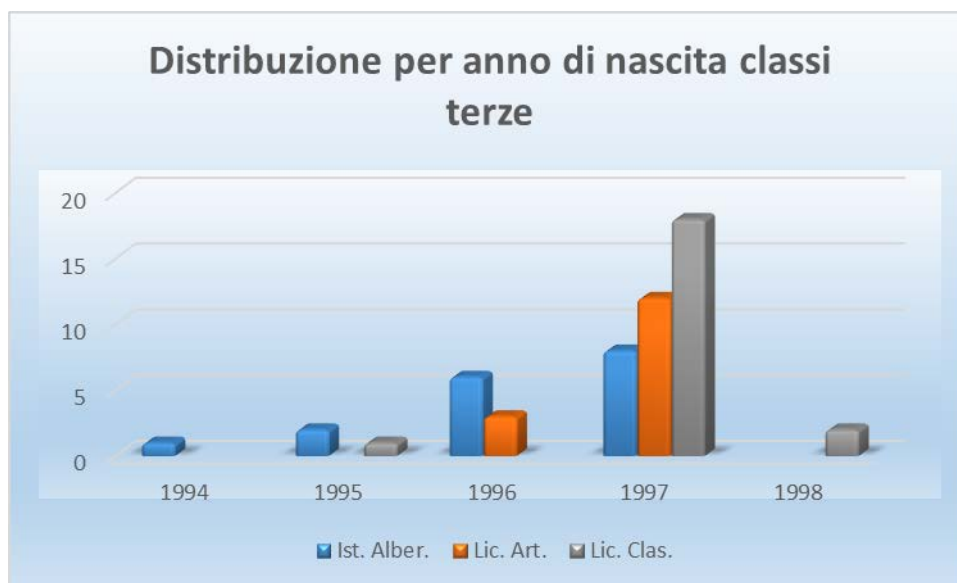


Come possiamo osservare, il campione è alquanto disomogeneo, con una notevole prevalenza di ragazze, che rappresentano il 77% del campione, mentre gli studenti di genere maschile sono appena il 23%. Ma questo disequilibrio è in realtà molto più accentuato se si prende in esame la scuola di provenienza. La distribuzione per genere è, infatti, ben equilibrata solo nella classe del Liceo Classico, dove si ha una percentuale del 52% di femmine e di 48% di maschi. Nella classe dell'Istituto Alberghiero, invece, l'85% del campione è femminile, contro una percentuale di presenza maschile del 15%. Nella classe del Liceo artistico, la presenza femminile è del 100%. Considerando ora la distribuzione per anno di nascita, riscontriamo la seguente situazione:

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 49.3



Il 72% del campione ha l'età corrispondente alla classe di frequenza, cioè è nato nel 1997. Il gruppo più elevato appartenente a questo anno di nascita frequenta il liceo classico, dove sono presenti anche due alunni più piccoli, e un solo studente che ha ripetuto due volte precedentemente. Nella classe dell'Istituto alberghiero, solo il 47% ha una frequenza regolare, mentre il 53% è ripetente di uno, due o più anni negli anni precedenti (35%, 12% e 6% rispettivamente). Nella classe del liceo artistico, infine, l'80% del campione è in regola con l'anno di frequenza, mentre il 20% ha ripetuto una volta negli anni precedenti. Viene anche qui confermato l'andamento già messo in rilievo nella prima fase dello studio e nella parte riguardante le prime della seconda fase, e cioè che vi è una forte discrepanza tra chi fre-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

quenta un tipo di scuola o l'altro in base all'età di appartenenza. In particolare, chi frequenta l'Istituto alberghiero è più a rischio di insuccesso scolastico già dagli anni della scuola secondaria di secondo grado. Questo generale insuccesso si riflette anche e soprattutto nell'apprendimento della lingua straniera, percepita come estremamente difficoltosa da acquisire e, quindi, spesso abbandonata precocemente.

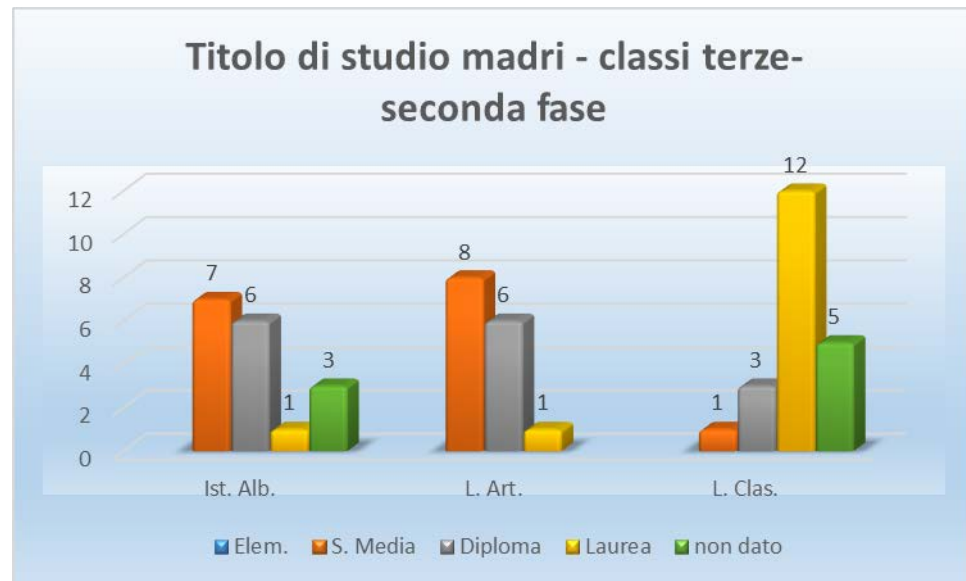
3.10.2 Aspetti socio culturali del contesto familiare

In questo paragrafo vengono illustrati i risultati complessivi rispetto al livello di istruzione e dell'attività lavorativa dei genitori di tutte le classi coinvolte in questa prima fase della ricerca. In relazione al livello di istruzione delle madri, considerando totale del campione, a parte un 15% di dato mancante per omessa risposta, le percentuali tra titolo di scuola media, diploma e laurea risultano più o meno omogenee, con percentuali di 30% , 28% e 27% rispettivamente. Ma osservando la figura seguente, ci rendiamo conto immediatamente della forte differenza esistente tra il liceo classico da una parte e le altre due scuole dall'altra.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 50.3



Infatti la quasi totalità delle madri laureate, l'86%, sono del campione del liceo classico, mentre nelle altre due scuole ve ne sono una per istituto.

Per quanto riguarda l'attività lavorativa delle madri, globalmente il 30% del campione è composto da casalinghe, il 23% da donne che lavorano nell'ambito del commercio o dei servizi alle persone, quindi possiamo trovare commesse, assistenti domiciliari, colf e simili. Un altro 19% è costituito da professioni intellettuali e di elevata specializzazione scientifica, quindi avvocati, insegnanti. Seguono poi altre professioni, ma in percentuale inferiore, ad esempio professioni non qualificate; vi è un 13% di dato mancante a causa di risposte non date.

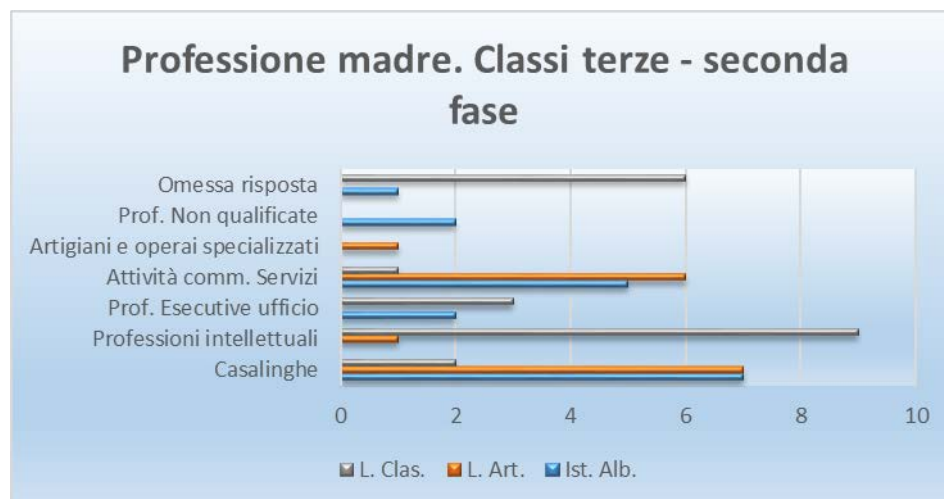
Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 51.3

Professione madre – classi terze – seconda fase							
	Casalinghe	Professioni intellettuali	Prof. Esecutive ufficio	Attività comm. Servizi	Artigiani operai specializzati	Prof. Non qualificate	Omessa risposta
Ist. Alb.	7		2	5		2	1
L. Art.	7	1		6	1		
L. Clas.	2	9	3	1			6
	6	10	5	2	1	2	7

Figura 52.3



Se i dati vengono disaggregati per scuola, come mostrato nel grafico, emerge con chiarezza il divario esistente tra i tre gruppi del campione; infatti, come si può osservare nella figura seguente, le donne che svolgono un lavoro intellettuale o scientifico sono le madri degli studenti del liceo classi-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

co, mentre nelle altre due scuole la percentuale più ampia è data da madri casalinghe e a seguire professioni nell'ambito del commercio e dei servizi alle persone.

La distribuzione del titolo di studio dei padri, vista in termini di campione globale, presenta principalmente un 33% di padri che possiede il diploma di scuola media e un 29% di laureati, seguono poi i diplomati, il 18%, e una piccola percentuale di licenza elementare, il 4%. Vi è anche qui una certa percentuale di dato mancante a causa di omessa risposta. Se i dati vengono disgregati per scuola di appartenenza, emerge che la quasi totalità dei laureati, tranne uno, appartiene al gruppo del liceo classico, mentre nelle altre due scuole, la maggioranza dei padri è in possesso del titolo di licenza media, rispettivamente il 64% dei padri del Liceo artistico e il 50% dell'Istituto Alberghiero. Il dato dell'alberghiero è incompleto per il fatto che vi è una percentuale di dato mancante per questa scuola.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 53.3



I dati sulle attività lavorative dei padri, osservati globalmente, indicano una prevalenza di professioni intellettuali e di attività nel settore commerciale e dei servizi alle persone. Molte sono state le risposte non date.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 53.3



Ma se andiamo a considerare i dati in maniera disaggregata per tipologia di scuola, la quasi totalità delle professioni intellettuali e scientifiche elevate, corrispondono alla classe del liceo classico. Figura 55.3



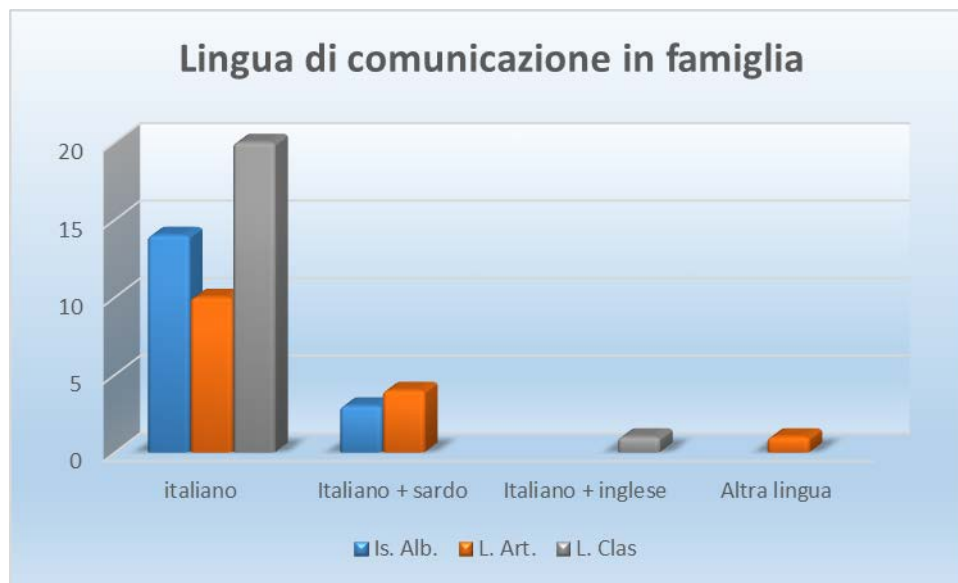
Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.10.3 Aspetti linguistici del contesto familiare

La situazione linguistica presente all'interno delle famiglie di appartenenza risulta chiara da questa figura.

Figura 56.3



Come possiamo osservare, tutti gli studenti, tranne una studentessa cinese inserita nella classe del liceo artistico, usano la lingua italiana; il sardo è utilizzato, insieme all'italiano, dal 18% degli studenti che frequentano la terza dell'istituto alberghiero, e dal 27% di coloro che frequentano la terza del Liceo Artistico. Nella classe del Liceo classico, il la quasi totalità del campione utilizza esclusivamente la lingua italiana per

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

la comunicazione in famiglia, tranne un alunno, nato negli Stati Uniti che utilizza la sua lingua madre per comunicare con uno dei genitori.

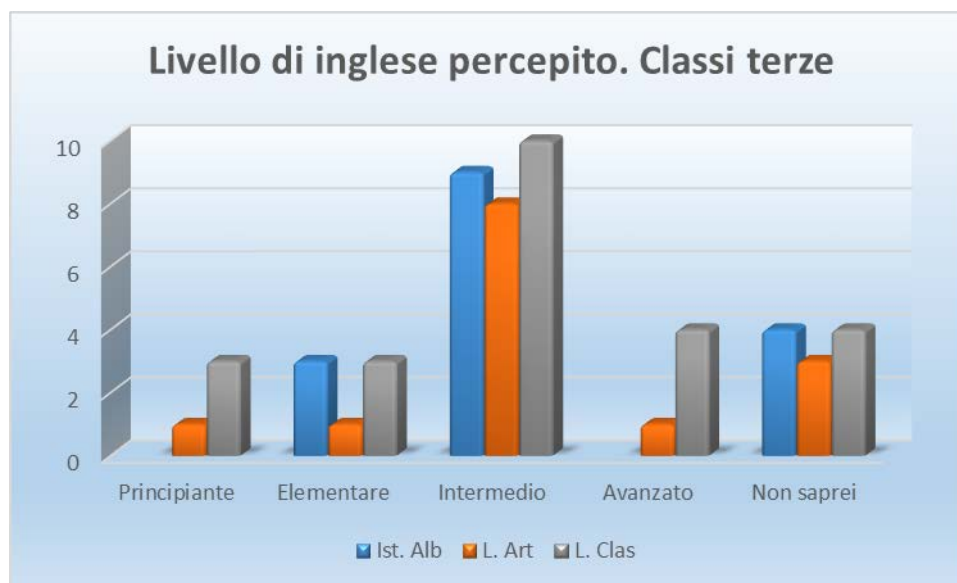
3.10.4 Apprendimento linguistico scolastico ed extrascolastico

Altri aspetti su cui il questionario ha indagato sono stati, come per le classi prime e per la prima fase, lo studio di una seconda lingua straniera, la frequenza di corsi di inglese extra scolastici e il possesso di certificazioni di competenza in lingua inglese⁸². Anche per questo dato la situazione si presenta abbastanza disomogenea; infatti, mentre nell'Istituto Alberghiero e nel Liceo Artistico nessuno degli studenti coinvolti possiede una certificazione linguistica, nel campione del Liceo classico, 6 studenti, pari a una percentuale del 29%, possiedono almeno una certificazione linguistica, Ket, PET, FIRST e Trinity, e alcuni di loro possiedono sia la certificazione della Cambridge che quella del Trinity.

Ultimo quesito posto anche in questa fase è stato quello relativo al loro livello percepito di conoscenza dell'inglese.

⁸² Certificazioni rilasciate da enti certificatori esterni, ad esempio, KET, PET, FIRST della Cambridge, o la certificazione Trinity, che sono tra le più comuni.

Figura 57.3



Come già rilevato nei capitoli precedenti a proposito di questo aspetto, legato alla consapevolezza delle competenze linguistiche possedute relativamente alla lingua inglese, emerge ancora una volta che la maggior parte degli studenti non conosce il significato di livello, se non per sentito dire. Sono convinti che il livello sia acquisito quasi in maniera automatica perché si passa da una classe alla successiva. Osserviamo che la maggior parte degli studenti di tutti e tre gli istituti coinvolti, rispondono di avere un livello di competenza dell'inglese intermedio; essi sono il 50% del campione ripartito in maniera quasi uguale tra le tre classi. Altro dato sorprendente è quello relativo al livello principiante, infatti, nessuno degli studenti dell'istituto alberghiero sceglie questa opzione, mentre solo uno del liceo artistico e tre

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

liceo classico pensano di essere principianti. Il 20% del campione non sa definire il proprio livello, anche qui con distribuzione omogenea delle risposte tra le tre classi. Solo due studenti affermano di avere un livello avanzato, ma a guardare gli esiti dei test di competenza, solo lo studente del liceo classico possiede realmente quel livello.

3.10.5 Discussione

I risultati dell'analisi dei dati socio anagrafici delle classi terze confermano quanto emerso relativamente alle classi prime, cioè la profonda disomogeneità del contesto culturale ed economico delle famiglie di provenienza. Mentre il 62% dei genitori degli studenti del liceo classico sono laureati (e il dato è forse falsato al ribasso, considerato che vi è un 26% di dati mancanti), negli altri due istituti scolastici, il titolo di studio più comune è la licenza media. La condizione lavorativa familiare non fa che rispecchiare, per lo più, il grado di istruzione formale dei genitori. Per cui, i genitori laureati svolgono professioni intellettuali o di elevato livello scientifico, come ad esempio avvocati, architetti, insegnanti, medici; mentre quelli con livello di istruzione più basso, sono per lo più impiegati nel settore del commercio o dei servizi alle persone, ad

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

esempio commesse, infermiere, assistenti domiciliari, cuochi, baristi. È stato dimostrato da numerosi studi che le componenti economiche e demografiche della famiglia di appartenenza, siano determinanti al fine della buona riuscita del percorso scolastico in generale⁸³. Altri studi dimostrano la correlazione positiva tra livello economico e culturale elevato della famiglia di provenienza e successo nell'apprendimento della lingua inglese⁸⁴. Gli studenti dell'Istituto Alberghiero, provengono per la maggior parte da famiglie di ceto medio basso e di livello di istruzione mediamente basso; a questa situazione iniziale si aggiunge quella scolastica, nella quale problemi di apprendimento, comportamentali, di frequenza delle lezioni non regolare, di demotivazione generalizzata, rende il percorso faticoso; dall'altra ci sono gli studenti del Liceo Classico, che provengono da uno strato della popolazione di ceto generalmente medio alto, con un background culturale elevato. Nel mezzo si pongono gli studenti del Liceo Artistico, con un contesto sociale medio sia come professioni che come livello di istruzione dei genitori. La presenza di diplomati è più rilevante rispetto all'Istituto professionale, ma anche in

⁸³ D. Checchi, F. Zollino, "Struttura del sistema scolastico e selezione sociale", disponibile al seguente indirizzo: <http://www.eco-dip.unimi.it/pubbl/checchi190.pdf>

⁸⁴

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

questo gruppo non vi è nessun laureato. Differenze importanti nella formazione delle competenze⁸⁵ sono attribuibili anche all'ambiente familiare di provenienza. Così come la famiglia infatti, direttamente o indirettamente, influenza la scelta scolastica degli studenti, parimenti ha un ruolo decisivo nella formazione delle loro competenze: l'ambiente sociale più elevato dei licei, con studenti liceali in prevalenza figli di genitori mediamente più istruiti, sembra produrre un effetto nettamente positivo sul rendimento e le capacità acquisite dai frequentanti⁸⁶. L'importanza attribuita alla conoscenza della lingua inglese in certi contesti familiari è ormai universalmente riconosciuta e i risultati di questa indagine lo dimostra. I ragazzi del liceo classico non solo studiano l'inglese con più motivazione a scuola, ma frequentano corsi extra scolastici e acquisiscono certificazioni esterne; il loro apprendimento organizzato all'interno delle aule viene arricchito da una acquisizione più naturale, dovuta all'esposizione alla lingua originale in soggiorni più o meno lunghi e vacanze studio all'estero, che permettono il contatto con parlanti

⁸⁵ Daniele Checchi – Università degli Studi di Milano (questa versione: ottobre 2004)¹, "Da dove vengono le competenze scolastiche? L'indagine PISA 2000 in Italia", disponibile al seguente indirizzo: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un24.pdf>

⁸⁶ Checchi D. e L. Flabbi, "Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia", p. 9, reperibile al sito: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un29.pdf>

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

nativi, alla frequenza di corsi tenuti da insegnanti madrelingua. Si attivano per questi studenti modalità di apprendimento misto, cioè la forma di apprendimento più efficace, in quanto permette lo sviluppo di una migliore competenza comunicativa. Gli studenti che non possono usufruire di tutte queste possibilità hanno a disposizione meno strumenti per arricchire il loro bagaglio linguistico, dunque il loro apprendimento della lingua inglese sarà delegato quasi completamente alla scuola, e molto del successo nell'apprendimento della lingua straniera di questi studenti deriva da un giusto atteggiamento del docente di inglese, che riesca a motivarli, ad abbassare il filtro affettivo per permettere un apprendimento più consapevole, profondo e duraturo.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.11 Risultati dei test di competenza degli studenti delle classi terze

3.11.1 Prima rilevazione: numero di parole e di errori

Il primo dato che siamo andati a vedere è se gli studenti avessero svolto gli esercizi assegnati. Inoltre, nell'osservazione immediata dei risultati dei test, abbiamo ritenuto utili verificare se il numero delle parole utilizzato dagli studenti per ogni singolo esercizio fosse in linea con le richieste del test. Nella classe dell'alberghiero, due studenti non svolgono nessun esercizio, mentre la maggioranza del campione, il 46 % svolge dai 4 ai 6 esercizi. Nonostante il risultato globale sia deficitario rispetto alle richieste e alle altre classi, è da considerarsi positivo alla luce di un possibile confronto tra i risultati ottenuti nelle due rilevazioni e tra la prima e terza della stessa scuola.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 58.3 Istituto Alberghiero. Prima rilevazione

stud.	NUMERO DI PAROLE						NUMERO DI ERRORI					
	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
1	28	0	0	16	32	0	4	0	0	3	7	0
2	29	25	6	14	33	0	5	1	1	0	6	0
3	60	0	0	25	23	41	7	0	0	2	2	2
4	26	26	12	17	0	0	5	4	1	1	0	0
5	37	28	21	27	54	74	5	3	2	5	4	6
6	37	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	38	35	14	44	57	65	0	1	2	1	2	2
9	45	28	30	33	74	82	6	0	3	1	3	3
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	22	15	0	15	20	0	3	0	0	1	0	0
12	31	32	17	22	40	37	2	4	0	0	0	3
13	21	0	0	23	0	0	2	0	0	2	0	0
14	32	0	0	22	0	0	5	0	0	2	0	0
15	0	0	0	18	23	38	0	0	0	0	1	5
16	20	0	0	24	0	0	3	0	0	2	0	0
17	0	0	10	12	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 59.3 Liceo Artistico. Prima rilevazione

stud.	NUMERO DI PAROLE						NUMERO DI ERRORI					
	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
1	11	3	6	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2	0	22	24	0	0	0	0	2	3	0	0	0
3	17	12	11	17	0	0	3	1	1	1	0	0
4	29	0	15	25	0	0	5	0	4	4	0	0
5	19	19	20	0	0	0	3	2	8	0	0	0
6	32	23	27	19	0	0	0	3	4	2	0	0
7	45	17	19	18	19	0	3	2	2	0	0	0
8	0	0	14	0	0	0	0	0	3	0	0	0
9	47	24	26	26	48	0	10	1	2	3	2	0
10	23	20	24	25	62	0	3	2	2	2	6	0
11	43	18	18	14	43	0	6	0	3	2	1	0
12	58	27	28	19	45	0	6	1	1	1	2	0
13	53	21	22	27	0	0	7	2	3	6	0	0
14	18	10	3	9	0	0	2	2	0	0	0	0
15	34	13	22	22	18	37	6	3	2	2	1	6

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

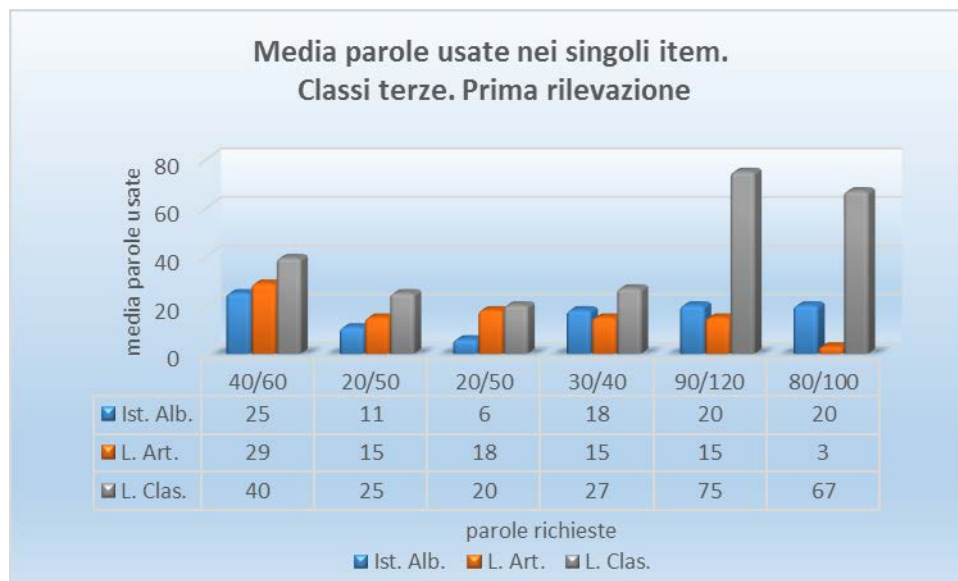
Università degli studi di Sassari

Figura 60.3 Liceo classico. Prima rilevazione

stud.	NUMERO DI PAROLE						NUMERO DI ERRORI					
	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
1	11	3	6	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2	0	22	24	0	0	0	0	2	3	0	0	0
3	17	12	11	17	0	0	3	1	1	1	0	0
4	29	0	15	25	0	0	5	0	4	4	0	0
5	19	19	20	0	0	0	3	2	8	0	0	0
6	32	23	27	19	0	0	0	3	4	2	0	0
7	45	17	19	18	19	0	3	2	2	0	0	0
8	0	0	14	0	0	0	0	0	3	0	0	0
9	47	24	26	26	48	0	10	1	2	3	2	0
10	23	20	24	25	62	0	3	2	2	2	6	0
11	43	18	18	14	43	0	6	0	3	2	1	0
12	58	27	28	19	45	0	6	1	1	1	2	0
13	53	21	22	27	0	0	7	2	3	6	0	0
14	18	10	3	9	0	0	2	2	0	0	0	0
15	34	13	22	22	18	37	6	3	2	2	1	6

Dai dati sopra esposti, sono state ricavate le medie di parole usate per ogni singolo item, per fare un ragionamento comparato in termini di gruppo classe.

Figura 61.3

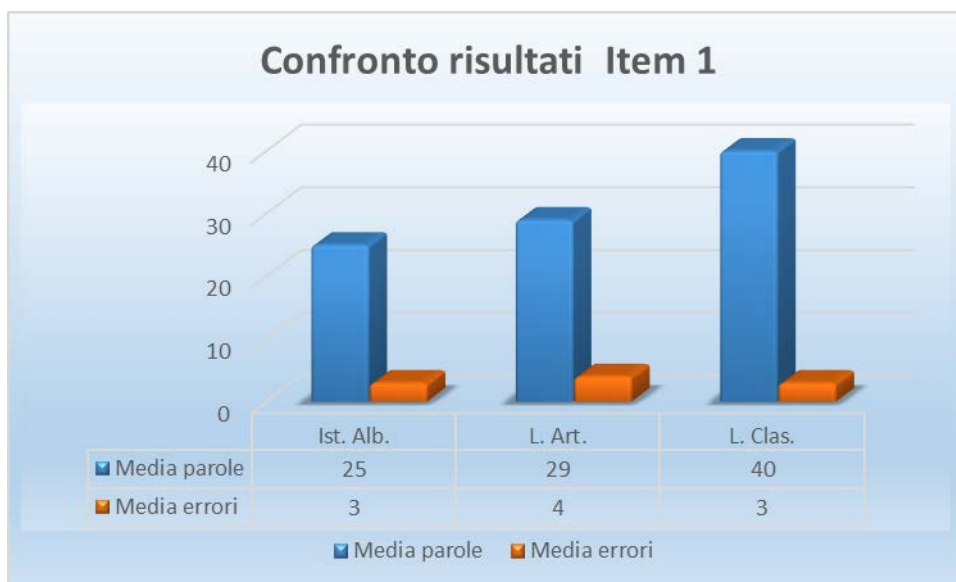


Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Nella figura si può osservare la risposta delle tre classi alla richiesta di quantità di parole che il test poneva. Solo la classe del liceo classico risponde positivamente, ma non per tutti gli item, infatti la media delle parole degli esercizi 5 e 6, anche se notevolmente più alta rispetto alle altre due terze, non raggiunge il minimo richiesto. Se si analizzano i dati per singolo alunno, si evidenzia che ci sono 7 alunni che sono in grado di rispettare tale richiesta. Per quanto riguarda l'istituto alberghiero e il liceo artistico, il dato è influenzato dai numerosi esercizi non svolti. In particolare, per quanto riguarda il liceo artistico, l'ultimo esercizio stato svolto da un solo studente. Potrebbe avere qui influito una mancanza di tempo.

Figura 62.3



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Questo grafico vuole rappresentare il confronto di risultati tra le tre classi, in termini di media del gruppo classe e solo in relazione al primo esercizio, in quanto è quello svolto dalla maggioranza dell'intero campione di studenti. Come possiamo osservare, mentre la quantità delle parole utilizzate per svolgere l'esercizio aumenta notevolmente, partendo dalla classe dell'istituto alberghiero verso la classe del liceo classico, il numero degli errori rimane pressoché invariato e questo andamento si replica in tutti gli esercizi svolti.

3.11.2 Seconda rilevazione: numero di parole e di errori

La seconda rilevazione viene effettuata a fine anno scolastico, tra la fine del mese di maggio e l'inizio del mese di giugno. I test somministrati sono stati gli stessi della prima rilevazione. Di seguito sono rappresentati i risultati ottenuti. Si rileva un consistente miglioramento della performance della classe dell'istituto alberghiero.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 63.3: numero di parole e di errori, classe istituto alberghiero, seconda rilevazione

stud.	NUMERO PAROLE						NUMERO ERRORI					
	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
1	49	32	7	16	0	0	6	3	0	1	0	0
2	44	23	26	38	76	0	2	1	0	1	2	0
3	67	21	23	21	0	0	7	2	4	3	0	0
4	42	23	22	36	62	0	5	0	2	2	3	0
5	assente						assente					
6	67	21	23	21	0	0	9	3	4	4	0	0
7	29	0	0	12	14	0	5	0	0	1	2	0
8	41	27	21	40	83	67	1	0	1	2	1	3
9	assente						assente					
10	47	22	22	0	0	0	6	4	4	0	0	0
11	assente						assente					
12	44	22	28	29	83	69	1	1	2	3	5	3
13	25	0	0	19	0	0	3	0	0	2	0	0
14	24	0	0	22	0	0	2	0	0	4	0	0
15	40	25	30	33	90	90	6	1	2	1	8	3
16	47	0	0	25	42	0	2	0	0	3	2	0
17	assente						assente					

Figura 64.3: numero di parole e di errori, classe liceo artistico, seconda rilevazione

NUMERO PAROLE						NUMERO ERRORI					
ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
assente						assente					
53	20	26	23	120	99	1	1	0	0	4	0
31	23	14	25	54	0	4	2	2	0	8	0
0	0	0	36	50	47	0	0	0	6	4	7
assente						assente					
33	16	22	16	37	37	3	1	2	3	6	2
51	23	31	23	28	0	7	1	0	1	1	0
assente						assente					
20	17	21	21	48	0	2	0	1	6	1	0
43	26	30	25	87	62	2	1	0	1	4	5
22	16	17	14			2	1	2	1		
assente						assente					
27	8	10	5	0	0	3	0	1	0	0	0
29	9	13	10	0	0	5	0	1	0	0	0
assente						assente					

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Figura 65.3: numero di parole e di errori, classe liceo classico, seconda rilevazione

NUMERO PAROLE				NUMERO ERRORI			
ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4
135	120	0	75	4	2		1
70	122	122	66	8	21	14	7
102	71	66	136	3	2	0	2
122	56	64	44	7	1	6	8
96	94	84	71	6	7	7	7
110	50	0	33	10	10	0	6
155	58	0	0	21	9	0	0
97	59	87	100	8	6	7	17
65	84	62	48	8	12	13	7
70	16	34	45	2	1	2	3
21	25	0	0	1	3	0	0
161	155	184	0	6	6	3	0
51	35	39	32	8	3	8	8
79	149	124	110	3	4	5	8
44	39	26	42	3	10	4	3
assente				assente			
58	51	45	38	8	6	4	4
100	41	54	41	6	3	6	3
164	72	91	0	4	3	7	0
93	89	39	0	5	2	2	0

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3.11.3 Dati a confronto e discussione

In generale si può dire che il numero degli errori è consistente sia nella classe dell'Istituto Alberghiero che in quella del Liceo artistico, anche se qui in misura minore. La quantità di parole utilizzate in queste due scuole è molto limitata, anche se nella seconda rilevazione, vi è un notevole miglioramento rispetto alla base di partenza. Per quanto riguarda la tipologia di errori commessi, si rileva che alcuni errori sono presenti nelle produzioni di tutti gli studenti delle tre classi. Nella classe terza del liceo classico, come ultima rilevazione è stato somministrato un test di livello B2. Come possiamo osservare dalla tabella, a parte qualche sporadico caso, gli esercizi sono stati svolti quasi tutti. Rispetto alla richiesta del numero delle parole, nel primo esercizio, veniva chiesto di scrivere tra le 140 e le 180 parole, negli altri tre era richiesto un numero minimo di 120 e massimo 180. Come si può osservare nella figura 65, solo pochi studenti sono riusciti a rispondere a questa richiesta.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

4. Conclusioni

Il QCER non offre soluzioni pronte per l'uso, ma deve essere adattato alle necessità specifiche di ogni contesto e ad ogni obiettivo di apprendimento della lingua, fermo restando il paradigma e le linee guida in esso delineate. Dal proprio canto, l'analisi dell'interlingua non è l'unico strumento diagnostico che dobbiamo tenere in considerazione, in quanto certi aspetti della produzione linguistica degli apprendenti non possono essere incasellati in errori tipici, refusi o tecnicismi sfuggono a qualsiasi strumento di analisi se non si ha uno sguardo di insieme di tutti gli aspetti che influiscono sull'apprendimento della lingua straniera. L'insegnante di oggi deve essere in grado di aprirsi a un modello glottodidattico generale, ma soprattutto valutativo nuovo e innovativo, che tenga conto della complessità delle classi in cui si va ad operare. Una programmazione didattica che faccia riferimento al CEFR partendo dall'analisi dell'interlingua del gruppo classe deve tener presente tutti gli aspetti della linguistica nell'individuare gli obiettivi; deve occuparsi della conoscenza delle strutture della lingua e dell'acquisizione della competenza comunicativa; deve essere costruita in modo tale da considerare aree ristrette con scopi di apprendimento e comunicazione specifici; deve essere costruita in modo da prevedere diversi livelli e profili di ap-

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

prendimento in base alle abilità che si possono sviluppare in aree diverse della conoscenza della lingua.

Come dimostrano I risultati di questa ricerca, la competenza linguistica è influenzata anche da fattori esterni; soprattutto l'ambiente familiare e la possibilità di essere esposti alla lingua molto di più delle ore scolastiche, che come ben noto, sono le stesse per tutte le tipologie di scuola secondarie, sono due aspetti fondamentali che fanno la differenza. Quindi la valutazione della competenza linguistica attraverso i test, che ovviamente devono essere costruiti secondo le indicazioni del QCER, utilizzando l'analisi dell'interlingua come strumento diagnostico, deve essere accompagnata da una conoscenza approfondita dei fattori contestuali.

Dal punto di vista generale, quanto emerso sia nella prima che nella seconda fase della ricerca, pone in luce un annoso problema della scuola secondaria di secondo grado italiana, cioè una differenza abissale nei risultati tra le tre tipologie di scuola che hanno ospitato lo studio. La produzione dell'interlingua varia notevolmente da una scuola all'altra, sicuramente influenzata da fattori socio ambientali più o meno favorevoli. Risulta chiaro

che una situazione come quella descritta per le classi dell'istituto alberghiero necessita di essere affrontata con strumenti adeguati per permet-

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

tere agli studenti che frequentano tale tipo di scuola di apprendere la lingua straniera, nello specifico la lingua inglese, in maniera più adeguata. Secondo il QCER, l'atteggiamento e le azioni verso gli errori degli apprendenti devono prendere in considerazione che essi dimostrano la volontà dell'apprendente di comunicare nonostante il rischio di sbagliare che la comunicazione naturalmente implica. Questo aspetto va tenuto ancora più in considerazione nel momento in cui si entra a contatto con apprendenti più fragili, anche dal punto di vista sociale e culturale.

Dal punto di vista prettamente glottodidattico, l'analisi dell'interlingua è un ottimo strumento di analisi che, può e deve essere integrato nella prassi valutativa, soprattutto formativa. Commettere errori mentre si impara una lingua è inevitabile e soprattutto indispensabile, in quanto si impara correggendo l'errore. Gli errori sono il prodotto dello sviluppo dell'IL. È importante in classe aiutare gli apprendenti a sviluppare la capacità di auto-correggersi, soprattutto nel caso di quegli errori che interferiscono nella comunicazione. La tabella che è stata utilizzata in questa ricerca, in cui annotare le varie tipologie di errore, può diventare strumento molto semplice e intuitivo, non solo per l'insegnante, ma anche per gli studenti, in quanto permette di individuare l'errore, analizzarlo e correggerlo in maniera molto intuitiva. In questo modo gli apprendenti possono prendere parte attiva al

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese*, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

processo di correzione e sviluppare una maggiore consapevolezza e attivare l'intenzionalità di eliminare l'errore.

Gli insegnanti di lingua inglese, ma anche di tutte le altre lingue straniere, devono adottare diverse strategie per correggere gli errori, per andare oltre il loro semplice conteggio e aiutare gli studenti a migliorarsi attraverso l'acquisizione della propria consapevolezza. Come possiamo leggere nel QCER, "peer-correction should be encouraged to eradicate errors; all errors should be noted and corrected at a time when doing so does not interfere; errors should not be simply corrected, but also analyzed and explained at an appropriate time; errors should be corrected only when they interfere with communication". Quindi gli errori non vanno semplicemente corretti, contati e valutati, ma analizzati e spiegati. Questo deve essere il senso e il valore dello studio dell'interlingua. L'uso dei "can do statements" del QCER dovrebbero diventare uno strumento glottodidattico primario, per aiutare gli alunni a migliorare la propria consapevolezza e le pratiche di auto-correzione. Inoltre, integrare l'analisi dell'interlingua nelle ordinarie pratiche glottodidattiche porterebbe a un ambiente di apprendimento meno ansiogeno e contribuirebbe all'abbassamento del filtro affettivo. Ovviamente, il primo passo è quello della formazione dei docenti nelle pratiche valutative integrate dall'analisi dell'interlingua. A questo proposito, è sintomatico che

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

tutti i docenti che hanno dato la loro disponibilità a collaborare per questa ricerca, non avessero nessuna informazione sulla teoria dell'interlingua, ma soprattutto avessero una conoscenza del QCER limitata semplicemente alle scale di competenza, così come presentate nei libri di testo. L'analisi dell'interlingua è un potente strumento glottodidattico per l'individuazione dei punti deboli nel processo di apprendimento linguistico, sia dei singoli allievi, che del gruppo classe, che permette di adattare attività di scaffolding per aiutare gli studenti a superare i loro errori e migliorare le loro competenze linguistiche secondo i livelli del QCER, utilizzando però i *can do statements* come punto di riferimento continuo e sistematico.

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

Riferimenti bibliografici

Bartning, I., et al. (2010). *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs Series, 1.

Carlsen, C. (2012). *Does the CEFR reflect SLA-development? A question of construct validity*.

Corder, S. (1971). *Idiosyncratic dialects and error analysis*. *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 149-159

Corder, S. (1967). *The significance of learners' errors*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161–170.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (Chapter 3)

Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Frith, M. B., *Interlanguage Theory: implication for the Classroom*

Hasselgreen, A. (2003). *Bergen 'Can Do' project*. Strasbourg: Council of Europe.

Retrieved from http://www.ecml.at/documents/pub221E2003_Hasselgreen.pdf

Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23, 573-579.

Huhta, Ari *Assessing learners' writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages*.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Harlow: Longman.

MacIntyre, P. D. (1999). *Language anxiety: A review of the research for language teachers*. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A prac-*

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,*

tical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere (pp. 24-45). Boston, MA: McGraw-Hill College.

Mitkovska, Liljana and Kusevska, Marija and Buzarovska, Eleni and Kirkova, Ani (2011) *Analysis of Macedonian English Interlanguage at proficiency levels A1, A2 and B1 of the European Framework of Reference for Languages (CEFR) with special emphasis on cross-linguistic influence*

Nemser, William (1969) *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. U.S, Department of Health, Education and Welfare Office of Education.

Pallotti, G. (1998) *La seconda lingua*, Milano: Bompiani

Pallotti, G. *.Doing interlanguage analysis in school contexts*. Communicative proficiency and linguistic development, 159-190 Eurosla Monographs Series, 1.

Richards, J.C. 1974. *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis* (reprinted from English Language Teaching, Vol 25/3, 1971) IN: Richards, J.C. (ed.) *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Essex: Longman Group Limited

Richards, J. "Social Factors, Interlanguage, and Language Learning." *Language Learning*, 22 (1972): 149-188.

Salamoura, A. & Saville, N. (2010). *Exemplifying the CEFR: Criterial features of written learner English* from the English Profile Programme. In Bartning, I., Maisa, M. & Vedder, I. (Eds). *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs Series (1), 101-132.

Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10, 209-241.

Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Addison Wesley Longman.

Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal* 77(1), 58-74.

Tarone, E. (1979). *Interlanguage as chameleon*. Language Learning 29(1), 181-191.

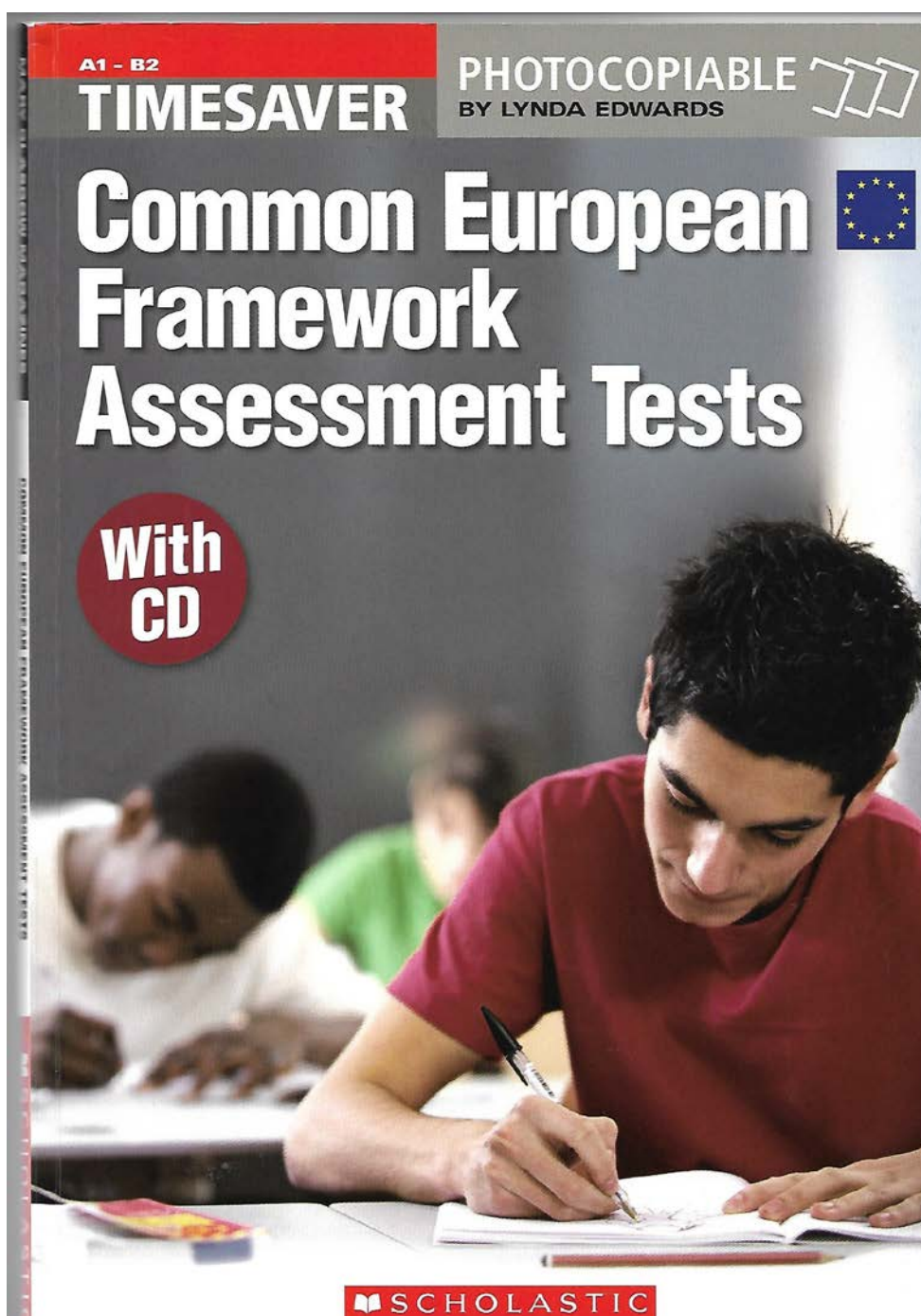
Tarone, Elaine (2006). *"Interlanguage"*. In Brown, Keith. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier. pp. 747–751.

Truskott, J. eYi-Ping- Hsu, A, (2008) Error correction, Revision and Learning, *Journal of Second Language writing*. 17, 192-305.

Maria Antonietta Meloni, *Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,*

Università degli studi di Sassari

ALLEGATI



Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK ASSESSMENT TEST

Writing A1 (1 hour 30 minutes)

Name:

Class: Date:

1 Complete this form to join a website.

Filling in a form

NAME:	<input type="text"/>	MALE/ FEMALE:	<input type="text"/>
ADDRESS:	<input type="text"/>	AGE:	<input type="text"/>
PHONE NUMBERS:			
Landline	<input type="text"/>	Mobile	<input type="text"/>
SCHOOL/PLACE OF WORK:	<input type="text"/>		
INTERESTS:	<input type="text"/>		
SPORTS:	<input type="text"/>	YEARS OF ENGLISH:	<input type="text"/>

(10 marks)

2 Match the beginnings and endings of these sentences. Join them with *and* or *but*.

Linking words

Example: My brother can play the guitar *but* he can't play the piano.

- | | | |
|-----------------------------------------|-------|--------------------------|
| 1 I go to school at 8.30 in the morning | | a) I never watch it. |
| 2 My brother loves cakes | | b) she drives every day. |
| 3 My sister likes English | | c) I get home at 4.00. |
| 4 My mother has a car | | d) he hates vegetables. |
| 5 I have a television in my room | | e) she's not very good. |

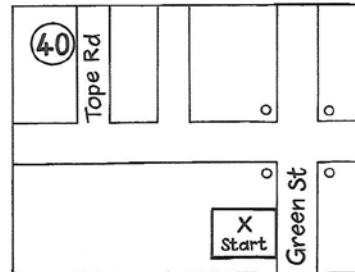
(5 marks)

3 Look at the map. Use the words in the box to complete the directions.

Giving directions

on turn turning along to take

Go (1) Green Street until you get
 (2) the traffic lights. (3)
 left here and then (4) the second
 (5) on your right into Tope Road. Our house
 is number 40, 100 metres (6) the left.



(6 marks)

4 You are a famous person. Write five sentences about yourself.

Giving personal information

1 My name

2

3

4

5

(10 marks)

5 You want some information about a concert. Here are the answers. What are the questions?

Asking for information

Example: One night only.
 How many nights is the concert on?

- £10.
- Cannella Diva and Sugar Viva.
- The Sunlight Stadium.
- Saturday 15th June, 7.30.
- Two singers.

1

2

3

4

5



(10 marks)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

6 Write an e-mail to your best friend. Invite him/her to your birthday party. Tell him/her the time and the place. Start and finish your e-mail correctly. (50 words)

Writing a short e-mail

(10 marks)

7 A friend is going to visit your house. You are going to get home late. Use this information and write some instructions for him/her. Think of one more instruction to write.

Writing simple instructions

Example: Tea! Teabags and mugs – cupboard – milk – fridge

The teabags and mugs are in the cupboard. The milk is in the fridge....

1 Dinner! Food – fridge – microwave – three minutes

.....

3 Feed dog! Dog food – cupboard under microwave – 1 cup of food – bowl on floor

.....

2 TV! Remote control – kitchen table – red button

.....

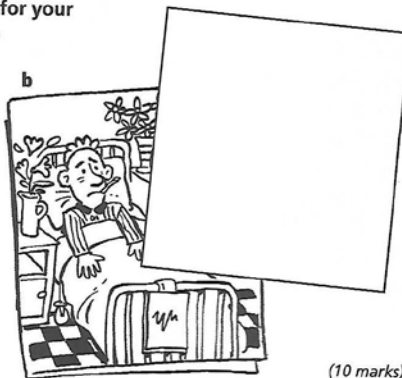
4

.....

(9 marks)

8 Write a short message in these cards. Card 'a' is for your friend's birthday. Card 'b' is for a friend in hospital.

Writing in a card



(10 marks)

9 Write five sentences about someone in your family. Write what he / she does every day.

Giving information about another person

Example: My father's a firefighter. He gets up very early...

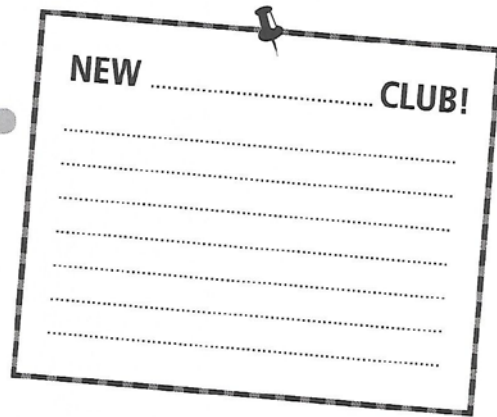
1	4
2	5
3	

(10 marks)

10 You are organising a new school club. Write a notice. Write about the points below.

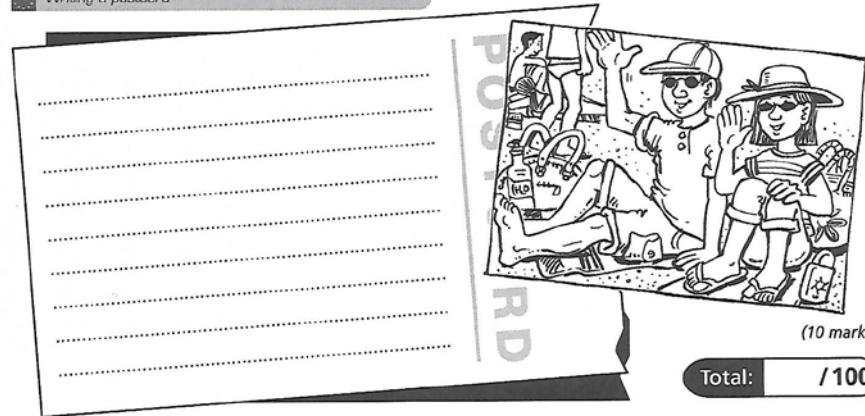
Writing a notice

- 1 The name of the club
- 2 When the club meets
- 3 Where the club meets
- 4 What you can do there



11 Here is a picture of you on holiday. Write a short postcard to a friend.

Writing a postcard



(10 marks)

Total: / 100

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK ASSESSMENT TEST

Writing A2 (1 hour 30 minutes)

Name:

Class: Date:

1 a) Complete this form to give information about yourself.

Completing a questionnaire with detailed personal information

Name: <input style="width: 95%;" type="text"/>	1 Male/Female: <input style="width: 95%;" type="text"/>	2 Date of Birth: <input style="width: 95%;" type="text"/>
3 Address: <input style="width: 95%; height: 30px;" type="text"/>	4 Phone numbers: Landline: <input style="width: 95%;" type="text"/> Mobile: <input style="width: 95%;" type="text"/>	
5 Name of parent or guardian: <input style="width: 95%;" type="text"/>	6 School: <input style="width: 95%;" type="text"/>	
7 Favourite school subject: <input style="width: 95%; height: 30px;" type="text"/>	8 Future job: <input style="width: 95%; height: 30px;" type="text"/>	
9 Interests: <input style="width: 95%; height: 30px;" type="text"/>	10 Describe yourself with three adjectives: <input style="width: 95%; height: 30px;" type="text"/>	

(10 marks)

b) Write the full questions for each piece of information.

Example: *What's your name?*

- | | |
|---------|----------|
| 1 | 6 |
| 2 | 7 |
| 3 | 8 |
| 4 | 9 |
| 5 | 10 |

(10 marks)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

2 You recently stayed for a week with your English friend. Write an e-mail to him/her using 50–70 words.

Writing an e-mail to a friend thanking and inviting

- Greet your friend
- Thank him / her
- Invite him / her to stay with you next year
- Finish

(5 marks)

3 Complete these sentences in your own words.

Writing sentences using basic linking words

Example: I wanted to go to the beach yesterday but it rained

- 1 When I got home yesterday
- 2 I didn't have breakfast this morning because
- 3 Last night I played computer games and
- 4 I went to a concert on Friday but
- 5 I couldn't do my homework so

(5 marks)

4 Write these messages. Use 20–30 words for each message.

Writing simple messages to people conveying information and giving reasons

1 A message to your friend. You're going to be late for school. Say why. Ask him/her to tell teacher.

2 A message for your dad. You want him to post some letters for you. Say why and tell him where they are.

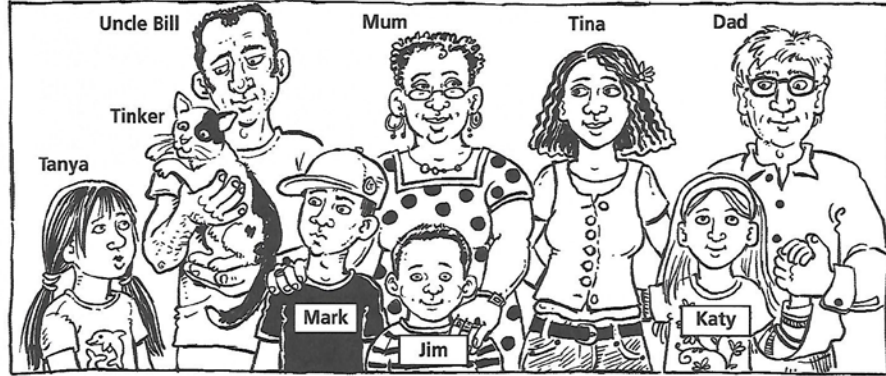
3 A message for your mum. You're going to stay the night with a friend. Say why. Give the address and phone number.

4 A message for your sister. Arrange a time and a place to meet for coffee after school.

(20 marks)

5 Describe the people in this family photo.

Describing people



.....

.....

.....

.....

.....

.....

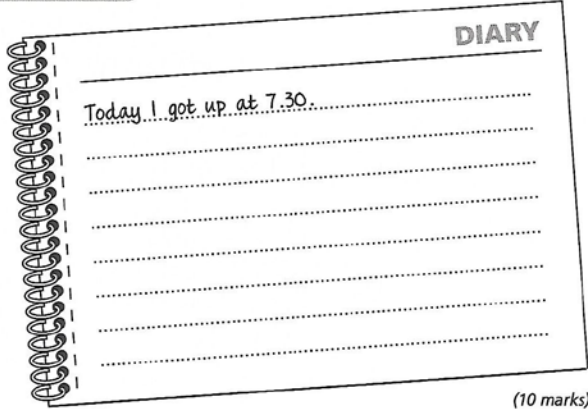
.....

(10 marks)

6 Write a diary entry for Friday. Include the points below. (80–100 words)

Writing short simple narrative about familiar events

- Example:** Got up – 7.30.
- Breakfast – toast and cereal
 - School – boring. English – good.
 - Lunch with Fiona and Mark. Spaghetti Bolognese.
 - After school – photography club. Fun.
 - Home – 5.30. Sent texts.
 - 7.30 – Dave’s party. Brilliant. Good music. Lots of people.
 - Home – 11.30. Very tired!



(10 marks)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell’Interlingua e CEFR nell’Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

7 You recently ordered a book from a website. It hasn't arrived. Write an e-mail to the website to complain. Include the points below. (50–70 words)

Writing a simple e-mail of complaint

- The name of the book
- When you ordered it
- The price
- You paid online
- Book hasn't arrived
- What you want

(10 marks)

8 Write an entry for a 'New Friends' website. Include some of the points below. (90–120 words)

Writing a short text about personal information

- What you like doing
- Your family
- Your school
- Your friends
- Holidays
- Music

(10 marks)

Total: / 90

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK ASSESSMENT TEST

Writing B1 (1 hour 30 minutes)

Name:

Class: Date:

1 Your college is going to increase the cost of its courses.
You are organising a meeting for the students to discuss this.
Write a notice. Include the points below. (40–60 words)

Conveying information in a notice

- Date of meeting
- Place of meeting
- Time of meeting
- Reason for meeting



(10 marks)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

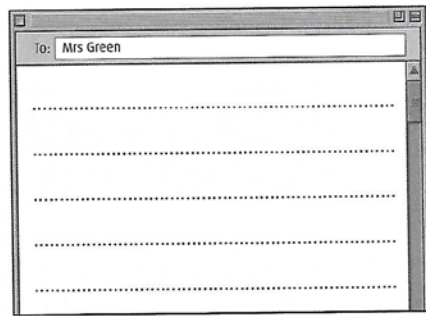
Università degli studi di Sassari

2 You are the secretary of a book club at college. Your job is to make the arrangements. The president of the book club has sent you this e-mail (20–50 words per e-mail).

Writing short formal and informal e-mails; reporting on action taken

Now write the following e-mails.

1



To: Mrs Green

.....

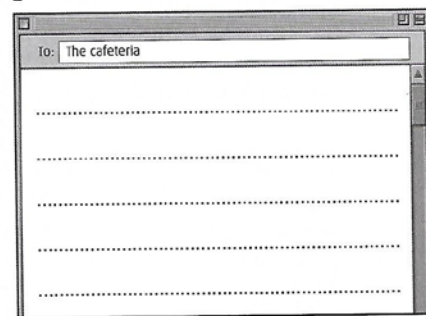
.....

.....

.....

.....

2



To: The cafeteria

.....

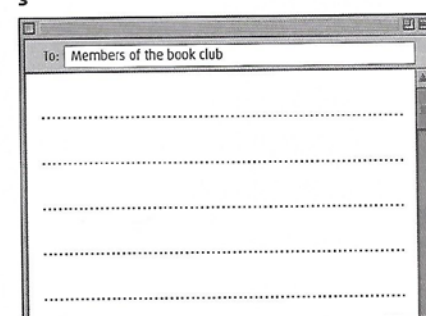
.....

.....

.....

.....

3



To: Members of the book club

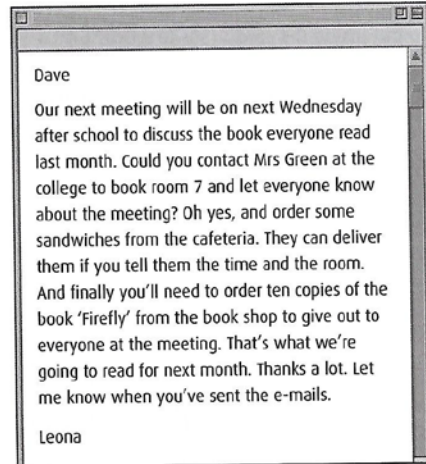
.....

.....

.....

.....

.....

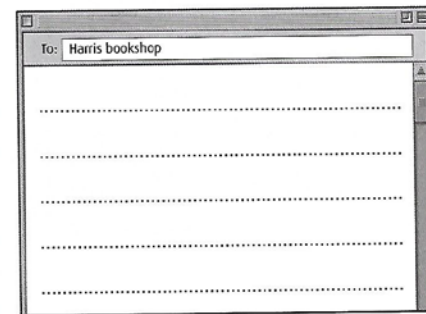


Dave

Our next meeting will be on next Wednesday after school to discuss the book everyone read last month. Could you contact Mrs Green at the college to book room 7 and let everyone know about the meeting? Oh yes, and order some sandwiches from the cafeteria. They can deliver them if you tell them the time and the room. And finally you'll need to order ten copies of the book 'Firefly' from the book shop to give out to everyone at the meeting. That's what we're going to read for next month. Thanks a lot. Let me know when you've sent the e-mails.

Leona

4



To: Harris bookshop

.....

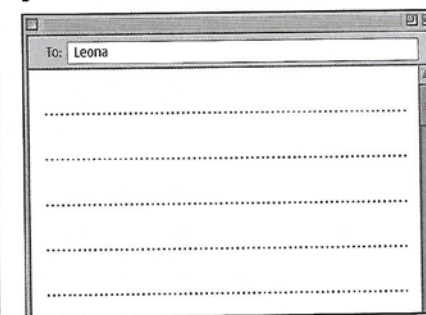
.....

.....

.....

.....

5



To: Leona

.....

.....

.....

.....

.....

(20 marks)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari

3 You are sending cards to these people. Write the messages to put inside the cards. (30–40 words per card)

Expressing emotions

Example: Your best friend has just passed his final exams at university.

Dear Lara
 Congratulations! You must be very happy.
 Give me a ring when you get back home
 and we can go out to celebrate.
 Love from
 Beth

2 Your grandmother's dog has died.

.....

1 You forgot a friend's birthday.

.....

3 Your brother is going to take his driving test.

.....

(15 marks)

4 You recently went to a music concert. Write a letter to an English friend. Tell him/her about the event. Include the points below. (90–120 words)

Writing about an event; describing experience

- Who was playing at the concert and where it was.
- What they played and how good it was.
- What the atmosphere was like and how you felt.
- Who you went with and how you got to and from the concert.

Plan your letter here. Write it on a separate piece of paper.

.....

(20 marks)

Maria Antonietta Meloni, Analisi dell'Interlingua e CEFR nell'Apprendimento della Lingua Inglese, in studenti di scuole secondarie di secondo grado di Sassari, Tesi di dottorato in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Lingue, Linguaggi e Traduzione,

Università degli studi di Sassari